

The logo features the letters 'R&E' in a bold, dark blue, sans-serif font. A thin blue horizontal line is positioned below the 'R&E' text. The ampersand is stylized with a blue dot. The background of the entire cover is a dark blue field with a network of light blue lines and circles, some of which are highlighted in a yellow-green color.

SOURCE

research & education

More of Research

10. Jg. (2023), Nr. 3

Konferenzband zum

Tag der Forschung

Inhaltsverzeichnis

DIVERSITÄT ALS NORMAlität

<i>Edda Polz</i> Editorial	4
Diversität in Bildungssettings, Qualität und Entwicklung	
<i>Almut Bachinger, Maria-Luise Braunsteiner, Karl Zarhuber</i> The Pathways of Young Migrants in the Educational System of Lower Austria: Identifying what Works How can personal development and academic learning of young refugees be promoted, and social cohesion be strengthened?	5
<i>Simone Breit, Johanna Bruckner, Theresa Hauck</i> Inklusion durch Spiel? Pädagogisches Handeln im Kontext eines inklusiven elementarpädagogischen Settings	27
<i>Angela Forstner-Ebhart, Martin Scheuch</i> Neue Wege für zukunftsfähigen Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen Das Erasmus+-Projekt NECTAR.....	40
<i>Sonja Gabriel, Michaela Liebhart-Gundacker, Helmut Pecher, Barbara Römisch, Gudrun Überacker, Jasmin Wallner</i> Digitalisierung als Treiber von Bildungs(un-)gerechtigkeit	53
<i>Golriz Gilak, Martina Müller</i> Mehrsprachliche Bildung als Schlüssel eines erfolgreichen Fachunterrichts am Beispiel von sprachsensiblen Aufgaben im Mathematikunterricht der Sekundarstufe	75
<i>Marie Gitschthaler, Michael Holzmayr</i> Early School Leaving im Spannungsfeld von social class, gender & race Disproportionalität, Push-Out und der noch lange Weg zu einer chancengerechten Schule	94
<i>Elisabeth Hainfellner</i> Bildungsformate für Regionalentwickler*innen Diversität in Regionen – ein Mehrwert für institutionenübergreifende Weiterbildungsangebote?..	111
<i>Eva Hofbauer, Roland Bernhard</i> Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen	136
<i>Paulina Wagner, Rudolf Beer</i> Aspekte inklusiver Kompetenz und Vorstellungen zur schulischen ‚Inkludierbarkeit‘ Eine quantitative Untersuchung.....	159

Christian Wiesner, Kerstin Zechner

Diversity works through Care

Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet..... 175

Vielfaltssensible Pädagog*innenbildung

Isabella Benischek, Rudolf Beer, Gabriele Beer, Alexandra Bauer

Lehrer*innen-Kompetenzen als Voraussetzung zum konstruktiven Umgang mit Diversität in einem kompetenzorientierten Unterricht

Eine empirisch-quantitative Studie an der KPH Wien/Krems 237

Pia Glaeser, Johannes Dammerer

Veränderungen von teachers' beliefs und beliefsverändernde Faktoren

Eine vergleichende qualitative Studie am Beispiel von Primarstufenstudierenden und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr 256

Hubert Gruber, Astrid Cyrmon, Michael Rumpeltes, Johannes Winkler, Andrea Schwab, Johann Pichler, Alexandra Kreiderits-Farkas, Martina Petz, Reinmar Wolf

Musikalisch-rhythmische Bildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen musikalischem Selbstkonzept und Studienanforderungen

Untersuchungen zur Selbsteinschätzung im Fachbereich Musik von Studierenden in der Primarstufenausbildung an der PH NÖ 272

Denise Hofer, Wolfgang Ellmauer, Andrea Bisanz, Michaela Liebhart-Gundacker, Isabel Wanitschek, Tamara Katschnig

(Hoch-)Schule der Vielfalt

Begabungs- und Begabtenförderung als profilgebender Schwerpunkt der KPH Wien/Krems..... 309

Beatrice Müller, Verena Plutzar

„Es geht ja um mich ...?!“

Die Arbeit an Einstellungen und Überzeugungen als wesentliches Instrument in der Lehrer*innenweiterbildung in einem reflexiven Setting im Kontext von Sprachförderung 328

Aga Trnka-Kwiecinski, Martina Tuschla, Gabriela Hofbauer

Welches Geschlecht hat die Freizeitpädagogik?

Vielfalt und berufliches Selbstverständnis im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der PH Wien 345

Ethik, Politik, Philosophie und Religion

Martin Fischer, Awi Blumenfeld, Irina N. Apeltauer-Dura, Karin Ertl, Mohamed Bassam Kabbani, Erdal Kalayci

Interreligious Literacy – Gender – Diversity 361

Rainer Hawlik

Schule ist kein Wunschkonzert der Polis

Eine Argumentationsanalyse zu Hannah Arendts Essay über Little Rock und das Menschenrecht auf (Schul-)Bildung heute 384

Leopold Kirner, Bernhard Stürmer

Tierwohl als Chance für mehr Vielfalt und Akzeptanz in der österreichischen Landwirtschaft

Erkenntnisse für die Agrarbildung in Österreich am Beispiel der Mehrkosten und persönlichen Erfahrungen in der Schweinehaltung..... 400

Karsten Lehmann

Bedeutungsarmer Diskurs religiöser Vielfalt in Österreich

Analysen aus einem Projekt zu religiöser Vielfalt im Wien der Zwischenkriegszeit 416

Martina Rabl, Tamara Katschnig, Daniela Liegl, Sebastian Schuh

Kritisches politisches Bewusstsein in der SEK I

Eine empirische Studie an Niederösterreichs Schulen..... 430

Impressum

Impressum..... 453

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1208>

Diversität hat viele Dimensionen. Inklusion stellt – trotz scheinbarer und vielfach deklamierter Normalität – für viele Ebenen schulischer Arbeit immer noch eine große Herausforderung dar. Organisatorische wie bauliche Hindernisse sind anzugehen, Ängste und Vorurteile der Schulpartner*innen nehmen breiten Raum ein und wollen ernst genommen werden, pädagogisch wirksame Wege für die erforderlichen Weiterentwicklungen des Unterrichts sind zu beschreiben. Wir sind aufgefordert, uns von Heterogenität als Störfaktor zu verabschieden und diese als Chance und Ressource für Lernen wahrzunehmen und zu entwickeln.

Schule als Lern- und Lebensraum für alle Kinder braucht lebendigen Austausch und bunte Vielfalt des Erlebens in der Gemeinsamkeit, um miteinander, voneinander und füreinander lernen zu können.

Dem Prozess der Entdeckung von Vielfalt als Ressource, der wechselseitigen Anerkennung im Umgang mit Differenz und Diversität sowie der Überwindung von Benachteiligungen durch gesellschaftliche Teilhabe in einer diversen, inklusiven Schule widmet sich der Konferenzband zum 6. Jahrestag der Forschung mit dem Titel „DIVERSITÄT ALS NORMALität“.

Die 21 Beiträge der vorliegenden Ausgabe von R&E-SOURCE befassen sich mit den unterschiedlichsten Aspekten dieser Thematik, nämlich mit Inklusion durch Spiel, (mehr-)sprachlicher Bildung, Kompetenzen von Lehrpersonen, Veränderungen von Teachers' Beliefs, musikalisch-rhythmischer Bildungsfähigkeit, Begabungs- und Begabtenförderung, Diversität in der Freizeitpädagogik, Einstellungen und Überzeugungen im Kontext von Sprachförderungen, religiöser Vielfalt, politischem Bewusstsein, Diversität in der Agrarbildung, (Schul-)Bildung als Menschenrecht, Schulentwicklungsberatung, schulischem Lernen von jungen Flüchtlingen und Migrant*innen, Digitalisierung als Treiber von Bildungs(un-)gerechtigkeit, Early School Leaving, zukunftsfähigem Unterricht, inklusive Kompetenz, Perspektiven zum Miteinander und Füreinander und nicht zuletzt mit institutionsübergreifenden Weiterbildungsangeboten. Ein ganz herzliches Dankeschön allen Autor*innen!

Edda Polz

**Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung
der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich**

The Pathways of Young Migrants in the Educational System of Lower Austria: Identifying what Works

How can personal development and academic learning of young refugees be promoted, and social cohesion be strengthened?

Almut Bachinger¹, Maria-Luise Braunsteiner², Karl Zarhuber³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1140>

This article presents the results of a study conducted at the University College of Teacher Education Lower Austria in cooperation with Long Island University New York investigating the factors contributing to successful educational and social integration of young migrants in schools in Lower Austria. The study seeks to explore key criteria for successful integration and inclusion of migrants. Following a qualitative research design, data were collected in nine group discussions with migrant and non-migrant students with diverse educational backgrounds, alumni, parents, and pedagogical experts in Lower Austria. The data were analyzed thematically. Findings of this study indicate the important role of school as educational institution and social live world in general, the attitude of teachers in facilitating migrant youth's cultural integration, social capital acquisition through friendship between and within cultural groups of youth, and biculturalism and retaining own cultural identity as the most salient factors for integration and successful school careers in migrant and refugee youth.

Keywords: Educational research, Migration, School culture, Inclusive Education

¹ Team Focus, Fonds Soziales Wien

E-Mail: almut.bachinger@fsw.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden

E-Mail: m.braunsteiner@ph-noe.ac.at

³ ebd.

E-Mail: karl.zarhuber@ph-noe.ac.at

1 Introductory Background

Education plays a critical role in the integration of migrant students. Academically and socially well integrated students have more chances to reaching their potential. Research has identified three main challenges for migrant students: challenges related to the migration process, those related to the general socio-economic and political context, and those related to student participation in education (Hamilton, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Nilsson & Axelson, 2013; Trasberg & Kond, 2017, as cited in European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9). The diversity – in the range of education and skills – of immigrant children and youth causes challenges, that must be met in a constructive and solution-oriented manner both on the part of the educational institutions and the communities as well as on the part of the migrants concerned (Suárez-Orozco, 2018). In most European countries migrant students underperform and express a lower sense of well-being in school compared to native-born students (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9). The differentiated school system in Austria (and Germany) is characterized by a high degree of social selectivity. Children from less formally educated and socially disadvantaged families and children and young people with a migrant background are disadvantaged by the early selection on Secondary I (in Austria from the age of 10 to 14) in Academic Secondary School and New Secondary School (Mayerhofer, 2015). In both types of schools, efforts are made to master the challenges. However, the proportion of children with a migrant background in New Secondary Schools is disproportionately higher.

The project Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MiCreate, 2019) produced a sample list from six country studies – including Austria – „with snapshots of case studies based on best practices and innovative approaches to integration through adaptive practices, social interactions, intercultural practices through bottom-up approaches and also implicit ways of integration.“ (p. 1) For Austria it comprises topics like Intercultural Mentoring for Schools (also see IFGB, 2016), Start Vienna – Youth College, Compulsory Degree, Interface, and others. Many of these projects work on language in some way (p. 74).

As stated in the Austrian Federal Ministry of the Interior (2016) report „Understanding Migration – Managing Migration“ support for non-German-speaking pupils in learning German is essential at all levels of education (pp. 36–37). Evidence shows that in Austria the proportion of students speaking „a language other than the language of instruction is disproportionately high compared to the EU or OECD average.“ (p. 32) So everyday language is an essential indicator for the school sector and the common language German is out of question. How best to learn and develop this in the context of multilingualism, however, is not a question of simple solutions based on everyday understanding (Herzog-Punzenberger, 2017, Preface). In this context, the report also emphasizes the importance of full-day schools and the dual system of education and training for apprentices (Austrian Federal Ministry of the Interior, 2016, p. 32). However, while immigrant students are encouraged to master the language of instruction,

their home language is considered the basis for learning the new language (European Commission, 2019). According to the Federal Ministry of Education, Science and Research numerous schools in Austria therefore offer mother-tongue instruction in more than 26 languages (BMBWF, 2020).

On the part of teachers, findings show, that effective teaching in heterogeneous groups with a high proportion of migrants, to a great extent depends on the attitude of teachers (De Boer et al., 2011; Hattie & Zierer, 2018). Hattie and Zierer (2018) concede, however, that attitude alone is not enough. Appropriate support from the educational system must be provided so that, successful performance of teachers is valued and at the same time dysfunctional attitudes on the part of teachers are avoided. Fasching (2019) states that interviewed teachers in Austrian schools show predominantly positive attitudes regarding the school and classroom inclusion of refugee children. However, teachers need support and resources to be able to respond individually and differentiated to their students.

Against the background of these literature findings, it becomes clear that it is worthwhile to further understand which factors contribute to successful social and school integration.

2 Theoretical Perspective¹

Since refugees migrate to a country whose language they do not speak, whose institutions they are not familiar with and whose culture they do not know, it has been proven, that they experience significant stress as they adapt to the new environment (Kronsteiner, 2010). In particular, migrants who move to their new place of residence under dangerous or difficult circumstances, experience this mental stress during immigration as they adjust to the new socio-political environment – a complex phenomenon known as Acculturation Strain (Vega et al., 1993).

According to Cohen & Wills (1985) individuals differentially deal with stressors they experience in their life, depending on their access to social supports which buffer the effect of stress on their psychological and behavioral outcomes such as students' ability to study, and their psychological well-being (Uchino, 2004). Contemporary literature distinguishes several types of social support (e.g., Cyranowski et al., 2013), specifically: (1) Emotional support, leading to less negative emotional appraisal of the stressor; (2) Tangible support, such as material help, or assistive actions (3) Informational support, (providing relevant and helpful information) and (4) Companionship support, when supportive individuals spend time with the target person. According to the Acculturation Strain Theory (Vega et al., 1993; Unger et al., 2002; Wiese, 2010) immigrants' successful adaptation to the life in a new residence largely hinges on the construct of Biculturalism, the immigrant's well-balanced combination of psychological and functional self-perception as a carrier of both cultures, the culture of their country of origin and that of the new country where they arrived to reside. The key constructs of this theory also include family cohesion and adaptability, family pride, parental and familial support for the adaptation of immigrant youth, and social supports from friends and peers, both

within and across the lines of one's culturally defined immigrant community. All the above socio-psychological processes are seen as capable of strengthening the chances of successful acculturation whereas the immigrant effectively functions in the new social environment while retaining the positive self-image related to one's culture.

Social capital, in our contemporary understanding, refers to the resources accessible to a person through relationship ties. Relationships with other people give an individual access to relevant information, adaptive sets of belief, norms, and attitudes, sets of skills, career opportunities, financial capital, etc. that other people possess (Coleman, 1988, Crosnoe et al., 2003 Portes, 2000). Many studies have highlighted exchanges of social capital across and within youth subpopulations as a remedy to social inequality, whereby adolescents from vulnerable groups gain access to advantageous knowledge, skills, norms, and attitudes from their more endowed peers (Crosnoe et al., 2003).

It should be noted that the acculturation process has changed fundamentally in recent years. Advances in transportation and communication made it much easier to maintain social ties to societies of origin. Growing numbers of people spend substantial periods of time in more than one cultural context and cultural identities became more fluid. In addition, the „dominant culture“ in receiving countries or societies have been becoming much more diverse (see e.g. Esses, 2018; Schwartz et al., 2016). For this study we define Biculturalism as „any case in which a person endorses at least one heritage culture and at least one receiving culture“ (Schwartz et al., 2016) and understand cultural identity as constructed socially and politically.

3 Objectives and Research Questions

The aim of this project was to gain insights into experiences and strategies of young migrants that promote a successful development in formal and non-formal educational settings and to investigate what factors contribute to educational success and social inclusion. The intention was to shed light on how personal growth and school learning as well as social cohesion of students with a refugee or migrant background can be supported by the educational system on Academic Secondary School – Secondary II (in Austria from the age of 14 to 18/19). Hence the overriding goal was to help school partners to deepen their understanding of this topic and to advocate for schools and education that play an important role in including migrant and refugee students to school communities. Subsequently, the collaborative study aimed to design effective pedagogical approaches that promote educational success among young migrants in two different regions of the world (NYC and Lower Austria), and with that to contribute to social cohesion in the educational institutions and societies they are living in. To this end a resource-oriented approach was followed, pursuing the goal to identifying success factors for personal achievement.

The overarching research question, „What contribution can the educational system make to promote the personal growth and school learning of youth with refugee and migration background and social cohesion?“ encompasses both the individual perspective of young migrants

and the interpersonal, community, organizational, and political/enabling environment. Sub-questions for the study were:

- What factors contribute to academic performance and social integration in migrant and refugee youth?
- What contribution can the educational system make to promote students with a migrant or refugee background in schools and classrooms?

4 Study Design

A qualitative study design was chosen for this study. In the present case, the design pursues an approach of collecting different perspectives on the contributions of the educational system to academic learning and the social integration of students with a migration background.

4.1 Group Discussions

To answer the research questions, the method of group discussions was used. Group discussions serve to identify common experiences and orientations of groups in terms of social processes and facts (Bohnsack, 2010). In order to grasp complex representations of experiences from different perspectives group discussions with students from diverse educational backgrounds were conducted. In addition, parents, and pedagogical experts (teachers, school supervisors, school principals) participated in expert group discussions to provide a multi-perspective insight to answer the research questions.

The Socio-Ecological Model (McLeroy et al., 1988, 2003) was used to create the guidelines for the group discussions. It acts as a heuristic framework to better understand the diverse and interactive effects of personal and environmental factors that determine behavior and to identify behavioral and organizational leverage points. In addition, the guidelines were based on the Indicators of Integration Framework (Ager & Strang, 2004). The utility of the framework was twofold. Firstly, it serves to reflect on integration issues on a coherent basis and, secondly, it helps to understand what migrant/refugee integration really means.

A total of nine group discussions were held in Austria from May to June 2018. Each of them lasted for about two hours. If feasible and necessary interpreters assisted during the group discussions. The transcripts amounted to a corpus of 90 327 words. Group discussions with students were held in real live settings (e.g., classes) and the groups consisted of resident students and students with a migrant background as well as some groups (classes) with students with a migrant background exclusively who migrated to Austria in the year 2015. These groups also include first generation students born in Austria. As a criterion, it was defined that they must have been in the Austrian school system for at minimum of one year. The students' age ranged from 11 to 14 (Secondary I) and 15 to 18 years (Secondary II).

N°	Level of education and school type	Participants
GD1	Secondary level I – New Secondary School	19 students aged 10–14 with a migrant background
GD2	Secondary level I – Academic Secondary School	9 parents: 8 with a refugee background, 1 non-migrant
GD3	Secondary level II ² – Academic Secondary School	7 students aged 16–19 with a migrant background
GD4	Secondary level I ³ – New Secondary School	mixed group (non- migrant, migrant), 18 students aged 10–14
GD5	Secondary level I – Academic Secondary School	3 migrant and 6 non-migrant students aged 15–19
GD6	Secondary level – College for Higher Vocational Education	Secondary II mixed group, 9 students, aged 16–18
GD7	Secondary level + – Alumni of the New Secondary School	7 refugees aged 18–21
GD8	Secondary level II – Academic Secondary School Upper Cycle	14 non-migrant students aged 15–19
GD9	Tertiary level – School Supervisory Board/Education Directorate	16 pedagogical experts: teachers, school supervisors, school administrators, school principals

Table 1: Composition of the group discussions

Parents of children and young people from Afghanistan, Syria and Iraq mainly attending Secondary II schools in Austria took part in the group discussion for parents – supported by two migrant-student-interpreters for Farsi/Dari and Arabic. One Austrian host mother for refugee children also contributed to the group discussion. In addition, an expert group discussion (GD 9) with twenty-three participants was conducted. A special guideline for the expert group discussion was developed. The aim of the group discussion was to discuss challenges and solutions related to the research questions. Pedagogical expert participants were diverse depending on their professional background and the type of school they come from e.g., general-education schools, secondary education level I (New Secondary School) Polytechnic school, secondary education level II (Academic Secondary School), Vocational School. The expert group discussion was moderated by a skilled facilitator, familiar with the context and setting. The discussions were audio recorded. Data collection in Austria was conducted in German. The audio recordings were transcribed and translated into English. The translated transcripts were sent for analysis to Long Island University (LIU). The LIU team managed the analysis. The interpretation of the data was subject to broad discussions by both, the research teams in New York and Lower Austria.

4.2 Data Analysis

A thematic analysis was conducted to identify global themes throughout the group discussions. The initial coding was theoretically substantiated along broad topics of interest based on theoretical models selected by the LIU team. These are based on the key constructs (1) stress and buffering hypothesis – types of social support (Cohen & Wills, 1985; Wills, 1985; Wills, 1991; Uchino, 2004), (2) protective factors – concerning acculturation strain (family cohesion and pride, adaptability, social support from family, friends and peers) and biculturalism

(Vega et al., 1993; Unger et al., 2002), and (3) adaptive factors – social capital transfer (Cherng et al., 2013; Ivaniushina et al., 2016; Cohen et al., 1986; Coleman, 1988). Themes (1) and (2) identify successful strategies of social systems at the micro level (teacher–class) (McLeroy et al., 1988, 2003) while theme (3) could help to implement ideas for innovations at the meso level (school and school policy) (McLeroy et al., 1988, 2003), interpretable also as buffers of acculturation stress (Zarhuber et al., 2018). The coding was done by several student groups at LIU, guided by Victor Lushin of the LIU team.

4.3 Themes and Topics

The following example is intended to describe the data highlighting the predominant themes that emerged on various topics (inductive and deductive) and illustrate those findings with relevant quotes. Examples coded for Global Theme 1 were *Teachers’ cultural sensitivity and acceptance (deductive)*; *Teachers’ allocation of time and resource (deductive)*; *Informal Social/Emotional Support from teachers (inductive)*; *Appreciation for teachers'/schools' extra efforts in helping students (inductive)*; *Lack of access to German classes – importance of self-reliance, – utilization of online learning resources (inductive)*; *Helpfulness of accepting language corrections (inductive)*. Examples coded for Global Theme 2 were *Friendship and support across cultural groups (deductive)*; *Friendship and support across cultural groups (deductive)*; *Immersion in new culture (inductive)*; *Homophily hinders integration (inductive)*; *Helpfulness of consuming entertainment in German for cultural integration (inductive)*. Examples coded for Global Theme 3 were *Family as support system (deductive)*; *Being proud of own culture and language (deductive)*; *The role of cultural integration for educational success (inductive)*.

Global Theme (Deductive)	Code	Example Quotes
1 Teachers’ and schools’ role in improving migrant youth’s educational experiences	Deductive: Teachers’ cultural sensitivity and acceptance	Also, it [is very important for academic success if] you have kind teachers. Thanks to Ms. Professor S. she was able to go to Grammar School here and Ms. Professor S. also persisted on her constant learning because in Austria there is equality between man and woman, and her gender is not an excuse that she stays at home and does not go to school, and she feels strengthened (GD 5, T3)
	Inductive: Helpfulness of accepting language corrections	Yes, of course, I had friends who could not speak German so well either. And some have felt offended when they were corrected. I’m completely the opposite. I always said to my Austrian friends, if I say something wrong, even at work, everywhere, please correct me, so I can learn. If I always let everything go, I will not learn anything. I always want more, no matter how much I learn, I still feel I have something to learn about the language. Nobody can speak 100 percent German, no one. But I also notice how this is improving day by day (GD 7, M1)

2 Social Capital acquisition through friendship, between and within cultural groups of youth	Deductive: Friendship and support within cultural groups	We all get along very well, and we also always have a lot of fun together I also find the community in this school lovely. (GD 4, T12) We really took her [new fellow migrant student from the same cultural group] by the hand, as already mentioned, and together learned with her. It wasn't only a joy for her but for us too. We realized then; it was fun to do it. (GD 4, T5)
	Inductive: Homophily hinders integration	There are also the people who only hang out in their respective cliques of only boys, or girls, only foreigners or only Austrians. Groups that are so closed-off because they only ever talk to their closest friends and are afraid to talk to or ask anything to anyone else (GD 4, T1)
3 Biculturalism, Important role of retaining own cultural identity for integration	Deductive: Family as support system	I like to study with my grandpa, because most of the time he doesn't have much to do. I always say: „Grandpa, sit next to me“ and then he just watches and helps (GD 4, T12) For me, I used to study some things with my dad and my mom helped with the main subjects. She helped me to learn German, Math and English, which always worked really well. But now I've started to do it on my own and it actually works really well too. When I used to study with my dad, it was also good, because in the past it was easier to do it with him, but now it seems to do it on my own is easier. (GD 4, T11)
	Inductive: The role of cultural integration for educational success	Integration helps a lot. First of all, to learn the language, to be in a community, to participate in projects, to go to school, or to study together, to attend German classes, to always make sure that you are not only traveling with your own compatriots, but also with others. Does not necessarily have to be Austrian, or if you live in Germany, German, but multicultural, because they do not speak my language, I do not speak their language, you must talk in German anyway. And yes, as I said, participate in the projects. That was also one of the most helpful reasons. I was involved in many projects, just like now, and yes that helps. (GD 7, unk.)

Table 2: Youth Group Discussions (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) Themes, Example Codes and Quotes

Qualitative codes emerging from the detailed initial coding of the transcripts, guided by Stress and Buffering Hypothesis gleaned a cluster of thoughts/statements about school policies and practices, and teachers' actions relevant to the experiences of migrant youth, broadly summarized as the role of teachers and schools in enhancing the educational experiences and success of migrant youth. More specific themes within this cluster included statements about the following practices and policies found to be helpful for migrant youth: (1) Teachers' cultural sensitivity and acceptance of ethnically different students, (2) Teachers' allocation of time and resources to support migrant students around their specific needs, and (3) School/classroom policies helping migrant youth achieve education. The two former themes suggest desirable behavioral changes of micro-level social systems (teacher-class), while the latter theme taps into innovation at the level of schools and school policies (meso-level).

Qualitative codes emerging from the detailed initial coding guided by Acculturation Strain/Biculturalism identified a cluster of statements about the processes that help migrant youth acculturate in an advantageous, bicultural fashion – broadly summarized as Biculturalism, as important role of retaining own cultural identity for integration. More specific themes within this cluster included statements about the following processes mentioned by migrant youth as helpful in retaining their positive self-image in the process of acculturation: (1) Family as support system, (2) Being proud of own culture and language, and (3) Caring about people

in own cultural community. These themes suggest potentially helpful policies and practices to be deployed at the level of migrant families (micro-level systems), and of broader migrant cultural communities (meso- and macro-level systems).

Qualitative codes emerging from the detailed initial coding guided by Social Capital Theory AND Stress and Buffering Hypothesis gleaned a cluster of statements about the processes conducive to social capital transfer to migrant youth, and relief of their acculturation stress, through peer relations, broadly summarized as Social Capital acquisition through Friendship, between and within cultural groups of youth. More specific themes within this cluster included statements about the following practices and policies found to be helpful for migrant youth: (1) Friendship and support across cultural groups, (2) Friendship and support within cultural groups, and (3) Peer activities as stress-relief process. These themes suggest behaviors of micro-level social systems (teacher-class), while the latter theme taps into meso-level systems (school policies).

5 Discussion of the Findings

In the following section the findings of the thematic analysis are discussed.

5.1 Dealing with Stressors and Buffering through Social Support

It is relevant and very helpful to find out which actions mentioned in group discussions by individuals in the social environment of migrant youth can be interpreted as buffering the stressors of migration. These stressors include factors such as learning a new language or adjusting to new rules and routines at school (Hamilton, 2013). As schools play a crucial role for the wider social acculturation of students with migrant background, the extent to which they experience different facets of school life can affect how they perceive the new culture and communities (Anderson, 2004).

5.1.1 The High Value of School – Teachers' and Schools' Role in Improving Migrant Youth's Educational Experiences and Success

A vast majority of the students' statements is based on an attitude that emphasizes the importance of school as educational institution and social live world in general. From the expressed thoughts it becomes clear that the high value of school is multifactorial (Cyranski et al., 2013). Learning and education per se is highly valued and seen as a promoting factor for personal growth and social integration. Not only does it affect the opportunity to learn and academic achievement but also promotes wellbeing in general of newly arrived students and provides structure in their every-day-life (Hamilton, 2013).

Quote schoolteacher/school administration (GD 9, T4): The potential lies in it being at least at school that we become a counterbalance to what is now mainstream in society, regarding polarization, stigma and, and, and. Then at school we could show a different example.

School is an environment, where they can build friendships and communities and encounter different cultures and it is a space where they can practice their language skills.

Quote parent (GD 5, T2): All of T2's teachers supported him to learn German. They have always been helpful. When he tries to say something, they have been patient and have always corrected him, only for the purpose of the correction of his language.

Good grades are supporting students' self-esteem. They are seen as an indicator for personal success and acknowledge students' efforts.

Quote student (GD 5, T10): Good grades are definitely supporting, to get even more good grades.

Parents who participated in the group discussions highly value education and see it as an important factor for social integration. They often want their children to aim high in terms of education and study to achieve a university degree.

Quote parent (GD 2, T2): All my daughters have dreams. One wants to study journalism, the other wants to become a nurse. And the most important factor in order to realize their dreams is education. And that's why the focus should be, for example, she has just suggested extra German courses, for example, in the afternoon. Or, she has suggested summer courses.

School and education are perceived as even having an impact on the wider societies of the receiving countries and countries of origin.

Quote parent (GD 2, T2): School is very important because countries can only develop if there are young people in these countries who are willing to learn; and they will then move the country forward and that will be possible at school.

One parent stressed that for refugee students their situation has changed profoundly from struggling for survival to building competencies to cope with the demands of a knowledge society. As there are different pathways in education in Austria, students sometimes have to

explain to their parents, that there are alternatives to a university degree, which can be equally promising career paths.

Quote student (GD 7, W1): For example, parents, many parents want children to study, that they do something good. But they do not know that here in Austria there are many ways to succeed. For example, there is apprenticeship. You do not always have to go to university to be successful. In the beginning, because my dad always wanted that, my brother like me would always go to school and also go to university later [...] I explained my dad, I said, you do not have to go to university here in order to be successful and with a good education, an apprenticeship is enough too.

Schoolteachers and administrators emphasize that newly arrived students have to make up what children grown up in Austria have learned in years. Schoolteachers see school as an important contribution to a more accepting climate towards migration in the wider society.

Quote teacher (GD 9, T15): And another resource from my point of view is of course the - I say - multiculturalism. The exchange between different cultures, this knowledge of each other can be a huge enrichment.

5.1.2 The Important Role of Teachers in Facilitating Migrant Youth's Cultural Integration

School in itself has a crucial impact on students' wellbeing, but teachers in particular have an important role in strengthening individual students' wellbeing and confidence (Anderson, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Brown et al. 2022). The high value of teachers is an overwhelming agreement throughout the statements and thoughts of students and parents. There are three aspects in this regard:

(1) Teachers' cultural sensitivity and acceptance of ethnically different students:

Teachers can provide an environment where topics and ideas can be discussed, and students feel accepted with their thoughts and perspectives. Cultural acceptance is an attitude in teachers which make them role models to their students. Teachers' attitudes and beliefs in cultural acceptance and exchange and a corresponding school culture make a fertile ground for (newly arrived) students' integration, as illustrated in the following extracts.

Quote student (GD 3, T4): They [teachers] always encourage us, when we say we don't want to (incomprehensible)/ They give us hope. They always say that we can do it. Yeah, they always give us hope.

Quote student (GD 5, T3): Ms. Professor S. was the person from whom she got the most support because when she came to Austria, she was already 16, so she wasn't in compulsory education anymore. So, no school was obligated actually, to admit her. But thanks to Ms. Professor S. she was able to go to Grammar School here and the Ms. Professor S. also persisted on her always learning because in Austria there is equality between man and woman, and her gender is not an excuse that she stays at home and does not go to school, and she felt strengthened.

Quote student (GD 8, T6): Yes, so there are teachers who personally support you a lot and help you a lot and also motivate you. But even if a student personally has any problems, needs something additionally let's say, there also still help and support a bit, but I think that there are also many teachers who say that they don't have any time or cannot spend time on it.

Quote student (GD 6, T unk.): There are also teachers who speak the mother tongue of some students. Who talk to the students a bit in their native language and ask where there are problems.

However, teachers also emphasize that, to carry out their tasks, they want to know about school programs and strategies in the students' countries of origin and that there should be a professional exchange between the Austrian schools. Students with multiple language skills are also referred to as special resources.

(2) Teachers' allocation of time and resources to support migrant students around their specific needs:

Students benefit greatly from feeling accepted. Time spent with teachers in every-day-life is valued as a special experience.

Quote student alumnus (GD 3, T6): The most beautiful memory is that I did something together with teachers, and we laughed together, and played soccer together.

Quote alumnus (GD 7, W1): In school it was in any case, the teachers who always took time to come to us and talk with us.

Students feel appreciated and strengthened, when teachers show respect for their needs but provide orientation and structure, by explaining general social ideas such as gender equality. Parents emphasize the high impact and importance of teachers' support on their children and that more support is needed, e.g., to better prepare for exams.

(3) School and/or classroom policies helping migrant youth achieving education and social integration:

Extracurricular and additional support for newly arrived students such as language courses are considered an important resource. Although special resources are appreciated, newly arrived students find it important not to feel separated from their classmates and the same goes vice versa.

Quote alumnus Middle School (GD 7, M1): In the beginning it is not so easy to get in contact with other people. But with us it was that our teachers have insisted that you meet other people, that we integrate, and we have had great projects, excursions, where / so you get to know each other better and that helped.

Quote student (GD 4, T11) I think what's good in our school is that the refugees are not in some separate class, but rather they are integrated in our normal classes, for example that they are in our math class with us, but they receive easier assignments. That way they do math when we do math but can be better set up for success.

Formats that promote cultural exchange can overcome barriers between the students and promote the intercultural dialogue (e.g., buddy projects, going on trips together or playing games). A teacher thinks it is important that meeting spaces are designed consciously. School as a lived experience of integration is seen as a contributor to a more positive climate towards migration in the wider society.

5.2 Acculturation Strain and Biculturalism

The lack of language skills is seen as a major barrier for migrant youth (Herzog-Punzenberger, 2017). In the alumni group in particular, the participants made statements – quasi in retrospect – about the importance of language acquisition (European Commission, 2019). Migrant teachers play an important role as translators and act as cultural mediators. They shared their view that they see themselves as a key to student integration and success and a strategic link for families. Retaining own cultural identity and the development of Biculturalism-related self-image have not been identified in too many statements throughout the group discussions but were certainly expressed by teachers concerning the non-migrant group of students (Wiese, 2010). Any circumstances conducive to migrants' development of Biculturalism-related self-image have been identified (Schwartz et al., 2016). Broader migrant cultural communities have merely been addressed in the statements.

(1) Family as support system:

The family is seen as a key support in learning and integrating.

Quote student (GD 1, T unk.): Well, I played my first soccer club with eight or so, I think. And that's where my dad brought me. Actually, I always wanted / or always played soccer, but I have never really thought of such a club or something. And there my dad once drove past a club (unintelligible, indistinct pronunciation) and he registered me there. And my coach has supported me, that I always came. And I was one of the best and I'm the best now.

(2) Being proud of own culture and language – retaining own cultural identity:

For many young people it is very important to stay in touch with their own community and to be involved in cultural and religious activities related to their country of origin and family background.

Quote student (GD 3, T6): On Friday, I go to the mosque because in Hadersdorf am Kamp, there is a mosque and I pray there because/ We pray there at 1 pm. But normally, I pray at home every day. But that's mandatory on Friday. One has to pray in the mosque.

(3) Caring about people in own cultural community – Biculturalism:

Promoting biculturalism is primarily seen in the context of language skills and learning in terms of support of first language courses, but also getting family (mothers) involved.

Quote student (GD 4, T3): I find that at every school, the kids who have immigrant background, should have the option to learn their mother or father tongue. Or that the refugees who have recently arrived should get social workers' support, because they have just come from war-shattered places. Normal students should also get that support if they have problems of their own. I think that makes good schools.

Quote teachers, school administration (GD 9, T5): And that's why, as we plan for the next school year, we also use native speakers as teachers in terms of language support.

Retaining one's own cultural identity for integration affects immigrant children as well as Austrian students.

Quote teachers, school administration (GD9, T15): [...] it is on one hand about appreciation, we are now talking very much about the children with a migration background, it is precisely about that also the Austrian children must have the feeling, if they are, let's say, the minority, or are certainly the minority, that they are just as respected, valued and supported, because here this balancing

act is no longer right and no longer fits. Of course, this is also a matter of school allocation, how many children are accommodated where. [...]

5.3 Social Capital Acquisition

The high value of friendship has been expressed in many statements (Crosnoe et al., 2003). Sense of community was also one of the main areas of discussion between the groups – ways to foster community ingrained in class strategies, use of social media, off-site field trips, festivals and trips that involve family, to best practices for solving problems and conflicts (at school) and the use of School Counselling services.

This cluster comprises any school and extracurricular policies and practices and other circumstances conducive to the adaptive exchange of social capital (Brown et al., 2022).

(1) Friendship and support across cultural groups:

School is seen as an essential environment contributing to social integration and cohesion. Some students compare social relations at school to family ties.

Quote student (GD 4, T14): we, as a class in the school, are one big family. At school, I think it's good to have every class act as a team. And the optional subjects we can take I really like as well, because everyone can choose for themselves, what they like.

Classmates support each other across cultural belongings. Some students express a deep feeling of belonging to a class community and it is seen as a resource in diverse aspects.

Quote student (GD 4, T14): Our classmates, they have always helped and understood me how I am, since I am a little different. And they always support me as well, in the things I do right, or even telling me honestly to my face the things I get wrong, so that I can improve.

(2) Friendship and support within cultural groups:

Students appreciate being supported by their compatriots, especially in the first time after their arrival. Helping fellows from the own cultural background is beneficial for both parts, as a support on the one hand and as a feeling of being supportive and competent on the other hand.

Quote student alumnus (GD 7, W1): And in the beginning, there were a few people from my country in my class who explained everything to me in the beginning, how everything works here. And sometimes they just translated for me. In difficult times, I would not have known this and that works here, and

they were always there and always ready / willing to explain everything to me.
And that really helped me.

(3) Peer activities as stress-relief process:

Students emphasize, that they find joining peer activities such as joint cooking and sports activities joyful. From this it could be drawn that those activities have a relaxing effect and might be stress relieving.

Quote student (GD 4, T1): We are a school with a lot of diversity in our mixed classes. There are also schools, where only Austrian pupils are allowed to be. We are a colorful variety of people, and the teachers look out for everyone. It is a very social environment. Every now and then there are fights, but yeah.

Quote student (GD 3, T4): six months ago, we had a feast, and everyone was supposed to cook something and bring along. Everyone could cook something from his culture, it didn't have to be Austrian food. And that was very good, there were many different dishes from different countries. And there were also a lot of people from different countries. Friends were there as well, but actually everyone was almost stranger. Everyone at this feast was almost strange, and that was really a lot of fun for me. I got to know a lot of friends (female) and friends (male) there, and then I just talked: „Where are you from? What are you doing here? „ That was very good.

Also, school opportunities were a broad catch all code that discussed the opportunities available for further integration and inclusion. Among the list of policies favorably presented by the group of teachers and school administration members there were the following:

- Multilingualism – Interculturality – Migration (MIM) teams are helpful.
- Steering multicultural peer activities into learning opportunities for German language.
- Students with proficiency in multiple languages can support newly arriving students in their learning and acquisition of the German language.
- Taking advantage of the cultural and linguistic diversity of the student body.

Putting these findings into practice requires strong, culturally sensitive school leadership. Educational practices that embrace cultural diversity need an environment, that facilitates welcoming and supporting immigrant students as well as encouraging academic achievement and promoting positive relationship among individuals in school and the community around the school (Brown et al., 2022).

6 Limitations

The research project team consisted of a study group of colleagues at the Long Island University in Brooklyn, NYC, with the focus on social work and a study group of colleagues at the University College for Teacher Education in Lower Austria with the focus on education. Together they formed the intercultural interdisciplinary research team. The multidisciplinary composition of the teams in Austria and the United States is reflected in a multi-pronged theoretical approach taken: Due to practical and organizational reasons data collection and analysis were performed by different teams. To create a common understanding, it was crucial to discuss theoretical assumptions which had informed the analysis. Different theories offer different lenses through which to look at a phenomenon. Accordingly different perspectives had to be reflected and synthesized throughout the whole research process. Nevertheless, the interpretation of the outcomes of the research turned out to be challenging: For instance, the concept of biculturalism which was introduced by the LIU team tended to lead to misconceptions in the (Lower) Austrian (school) context. This was discussed lively in a final evaluative workshop with experts with a pedagogical background.

A second very challenging aspect of this project was to deal with the multi languages: In the process of data collection participants of group discussions had different language backgrounds. Participants had to be assisted by interpreters during the group discussion and the transcripts of the data were translated into English for the purpose of analysis by the LIU team. Of course, these processes of translation must have led to some blurredness or even misconceptions of the meaning what has been said. However, the meaning of language is never singular but documents the multiplicity of individuals in social and cultural contexts. The heterogeneity of languages and cultures might have led to a pragmatic research approach which was focused on the grasping of the ideas and topics which express an overarching meaning and common understanding of the relevant topics to answer the research question.

7 Conclusions

Guided by the research questions, the purpose of this project and the aim of the nine group discussions were to identify factors and criteria, which are supportive to young students with refugee and migrant biography to grow successfully within the educational system of Lower Austria. These challenges must be met, both on the part of the educational institutions (Brown et al., 2022) as well as on the part of the migrants concerned (Suárez-Orozco, 2018).

The findings allow conclusions to be drawn for individual, personal, social, community, institutional and policy purposes. Outcomes can also serve the further development of teacher education pre- and in-service programs and school communities.

Conclusions of the findings, essential for the way forward:

- The high value of school as an educational institution, as a space for learning, individual and community development, of building friendships, is relevant for everyday experience of young migrants. Statements in the group discussions emphasize both the structural importance of school and its importance for general well-being. It is seen as a place, where students can gain recognition for their efforts (especially through grades) and improve their language skills. Students also are convinced that their education can have an impact on the wider society of the receiving country and countries of origin. School is seen as a lived experience of integration as a contributor to a more positive climate towards migration in the wider society.
- The key role of teachers in promoting the cultural integration and self-confidence of young migrants is undisputed. There is an overall agreement that teachers' competences and attitudes (also as role models) are essential for students' growth. In particular, it is highly appreciated when teachers provide a learning environment in which thoughts and perspectives can be expressed and general social issues can be discussed. The associated experience of acceptance can have stress-reducing effects and is associated with the importance of (additional) time spent with teachers. School projects, festivals and events are particularly valued as an opportunity for (informal) encounters and shared experiences, and for promoting an intercultural dialogue. Parents too, emphasize the high impact and importance of teachers' support on their children.
- Although extracurricular and additional support for newly arrived students such as language courses are very much appreciated and demanded, students point out, that they find it important not to feel separated from their classmates. All participants in the group discussion see language skills in German as a precondition for integration.
- Social capital acquisition through friendship within cultural groups of youth and the high value of friendships, between cultural groups of young people clearly emerged as an important source of integration and social cohesion. As school is seen as an essential environment contributing to social integration and cohesion, some students even compare social relations at school to family ties. When classmates help each other, students express a deep feeling of belonging to a class community. And by helping classmates of one's own cultural background it has a twofold effect, namely, to offer support and to have the competence to do so. In this context the sense of community was one of the main areas of discussion in all groups. It is highly appreciated, that schools provide instruments to foster class community.
- Biculturalism and the important role of maintaining one's own cultural identity for a successful integration of young migrants is crucial for supporting them and others to grow within the educational system. Children and young people need the opportunity to maintain their own cultural identity, a sense of community and belonging, and competent teachers with a caring attitude, who focus on biculturalism and see cultural diversity as a norm, reality, and enrichment. The important role of retaining own cultural identity for integration affects immigrant children as well as autochthonous children. First language

teachers have also an important role as interpreters and see themselves as a key to student integration and a strategic link to their families. From all perspectives (students, teacher, school administration) first language teachers were called for as very important for immigrant students.

8 Recommendations

An approach that is encompassing different school types, school-levels, and stakeholders is required. An agreed outcome of the group discussion with pedagogical experts was, that discussions and exchange between colleagues from primary, secondary, and tertiary level are highly recommended to be continued in the future and are a great asset for organizational learning and development.

It turned out clearly that it is essential to always addressing the diversity of students as a whole but also according to their individual, specific needs, and requirements. The needs of both – autochthonous as well as allochthonous students – in a class must be considered and addressed. Structural changes and school policies must be worked on.

Ways to promote community in the classroom can include peer activities, the use of social media, field trips, off school grounds, parties and including family as support system. Instruments to foster class community and cohesion, such as the Social Competence Room (conflict resolution practices in school) and the use of School Counseling (services) should be elements of every school and community building strategy. Schools are called to open to the community they are located in and to volunteers (and civil organizations), who are a great asset and resource for intercultural education.

The school system needs first-language teachers who are confidence- and bridge-builders in the school community to successful students and contacts to families (confidants) especially towards the parents. Promoting biculturalism is also seen in the context of language skills in German and learning in terms of support of first language courses. Biculturalism fits well with teacher competency as an area of improvement or training for teacher's education and further teacher training.

In this project a corpus of rich data was collected and analyzed under selected theoretical approaches. Further research is recommended, to make use of the data, which document multifaceted meanings expressed by the participants of the group discussions. The data provide a source for multiple alternative theoretical strands and analysis.

The current findings should be presented, discussed, and put into action. On a first step, involvement includes the leadership at the University College for Teacher Education in Lower Austria, in particular faculty responsible for pre-service and in-service education. Results will be presented to students, teachers, parents, school administrators involved in the group discussions, and to a broader audience.

Finally, further research projects (e.g., comparative studies in Europe and beyond), should be designed upon these outcomes. It is essential to turn those affected into participants on the

further path: Subsequently, offers, tools (toolkit) will be developed in a participatory way, if possible, together with people involved in the group discussions earlier. School is a microcosm of society and a critical success factor for integration and inclusion. If we achieve social cohesion, schools and education are critical to it. During the time of massive immigration, schools covered a very important societal role as schools mostly are and were the first societal structure where newcomers get included.

References

- Ager, A., & Strang, A. (2004). Indicators of Integration: Final Report. Home Office Development and Practice Report 28. Home Office.
- Anderson, A. (2004) 'Issues of migration'. In R. Hamilton and D. Moore (Eds.): *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice*, 64–82. Routledge.
- Austrian Federal Ministry of the Interior (2016). *Report by the Migration Council. Understanding Migration – Managing Migration*.
https://bmi.gv.at/Downloads/files/Bericht_des_Migrationsrats_PDF_komplett_ENG_23_3_17.pdf
- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. SAGE Publications, Inc.,
<https://doi.org/10.4135/9781452231129>
- Bohnsack, R. (2010). Documentary method an group discussion. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*, 99–124. B. Budrich. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-317339>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020). Additional support classes for German.
https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/krp/add_sup_cl_german.html
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., & Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580–607. <https://doi.org/10.1177/14782103211040909>
- Cherng, H. Y. S., Calarco, J. M., & Kao, G. (2013). Along for the ride: Best friends' resources and adolescents' college completion. *American Educational Research Journal*, 50 (1), 76–106.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963–973.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331–352.
- Cyranowski, J. M., Zill, N., Bode, R., Butt, Z., Kelly, M. A., Pilkonis, P. A., Salsman J. M. & Cella, D. (2013). Assessing social support, companionship, and distress: National Institute of Health (NIH) Toolbox Adult Social Relationship Scales. *Health Psychology*, 32(3), 293–301.
- De Boer, A., Jan Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Esses, V. M. (2018). Immigration, Migration, and Culture. In V. M. Esses, *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.287>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019: Austria*. European Commission.
- Fasching, K.I. (2019). *Einstellung zur Inklusion von Flüchtlingskindern in Schulklassen aus Sicht des Lehrkörpers*. Masterarbeit Karl-Franzens-Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/content/titleinfo/3512099/full.pdf>
- Hamilton, P.L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173–190.
- Hattie, J. & Zierer K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. 3. erw. Aufl. Schneider Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Arbeiterkammer, Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf
- IFGB (2016) *Evaluationsbericht. Verwendung und Nützlichkeit zusätzlicher Unterstützungsleistungen für Integration in österreichischen Pflichtschulen*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/MIT-Evaluationsbericht.pdf
- Ivaniushina, V., Lushin, V., & Alexandrov, D. (2016). Academic help seeking among Russian minority and non-minority adolescents: A social capital outlook. *Learning and Individual Differences*, 50, 283–290.
- Kronsteiner, R. (2010). „'Der Adler Fliegt in Österreich Wie in Tschetschenien' Oder Integration Durch Psychotherapie?“ in *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, edited by H. Langthaler.
- Mayerhofer, M. (2015). Minderjährige Asylsuchende und Flüchtlinge: das Recht auf Bildung in Österreich. Hürden, Versäumnisse und Barrieren bei der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsstandards und EU-Rechtsnormen. *ÖGfE Policy Brief 28/2015* <https://www.oegfe.at/policy-briefs/minderjaehrige-asylsuchende-und-fluechtlinge-das-recht-auf-bildung-in-oesterreich/>

- McLeroy, K., Bibeau, D., Steckler, A., and Glanz, K. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs, *Health Education & Behaviour*, 15(4), 351–377.
- McLeroy, K. R., Norton, B. L., Kegler, M. C., Burdine, J. N., & Sumaya, C. V. (2003). Community-based interventions. *American Journal of Public Health*, 93, 529–533.
- MiCreate (2019). *Snapshots of Good Practices for Integration of Migrant Children. Migrant children and communities in a transforming Europe*. <http://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP2/Snapshot%20of%20Good%20Practices%20for%20Integration%20of%20Migrant%20Children%20.pdf>
- Portes, A. (2000). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In E. L. Lesser (Ed.): *Knowledge and Social Capital*, 43–67. Butterworth-Heinemann. <https://doi.org/10.4324/9780080509792>
- Schwartz, S. J., Birman, D., Benet-Martínez, V., & Unger, J. (2016). *Biculturalism* (S. J. Schwartz & J. Unger, Eds.; Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.3>
- Suárez-Orozco, M. M. (2019). *Children of Immigration*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Children-of%20Immigration.pdf>
- Uchino, B. (2004). *Social Support and Physical Health: Understanding the Health Consequences of Relationships*, 16–17. Yale University Press. <http://dx.doi.org/10.12987/yale/9780300102185.001.0001>
- Unger, J. B., Ritt-Olson, A., Teran, L., Huang, T., Hoffman, B. R., & Palmer, P. (2002). Cultural values and substance use in a multiethnic sample of California adolescents. *Addiction Research & Theory*, 10(3), 257–279.
- Vega, W. A., Zimmerman, R., Gil, A., Warheit, G. J., & Apospori, E. (1993). Acculturation strain theory: Its application in explaining drug use behavior among Cuban and other Hispanic youth. Drug abuse among minority youth: *Advances in Research and Methodology*, 130, 144–166.
- Wiese, E. B.-P. (2010). Culture and migration: Psychological trauma in children and adolescents. *Traumatology*, 16(4), 142–152.
- Wills, T.A. (1985). „Supportive functions of interpersonal relationships“. In S. Cohen; L. Syme (eds.). *Social support and health*, 61–82. Academic Press.
- Wills, T. A. (1991). Social support and interpersonal relationships. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 265–289). Sage Publications, Inc.
- Zarhuber, K., Bachinger, A., Beric–Stojic, B. Rosenberg, J. & Carter, L. (2018). Development of new approaches to migrants’ education and exchange of practical pedagogical models. *R&E-SOURCE*, Special Issue #12, 1–6.

¹ The theoretical concepts were chosen by the LIU team to guide the thematic analysis.

² Secondary level II, Students aged from 14-19 (migrant students are not very often among this age group)

³ Secondary level I, Students aged from 10-14 (migrant students are very often among this age group)

Inklusion durch Spiel?

Pädagogisches Handeln im Kontext eines inklusiven elementarpädagogischen Settings

Simone Breit¹, Johanna Bruckner², Theresa Hauck^{1,2}

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1129>

Dieser Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund des Übereinkommens hinsichtlich eines inklusiven Bildungssystems und der noch weiter gefassten Prämisse, Bildung für alle zu ermöglichen, das pädagogische Handeln von Elementarpädagog*innen im Bereich der Inklusion. Da Spiel im Bildungsrahmenplan als die zentrale Form des Lernens in der frühen Kindheit angesehen wird, ergibt sich die erkenntnisleitende Frage, inwieweit Spiel auch als Strategie für Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen erachtet wird. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns wurde eine Textvignette erstellt. Sie beschreibt ein dreijähriges Kind, das nicht spricht, im Kontext eines elementarpädagogischen Settings. Elementarpädagog*innen (N = 91) verschriftlichten Fragen und antizipierte Handlungen zu diesem Fall. In einem iterativen Diskurs- und Konkretisierungsprozess, der sowohl induktive wie auch deduktive Herangehensweisen an das Textmaterial inkludierte, wurde ein Kodierschema entwickelt, auf dessen Basis die Antworten aus der Stichprobe unabhängig voneinander doppelt kodiert wurden. Die Kategorie „Pädagogische Handlungsoptionen“ wurde bei 89 % Prozent der Elementarpädagog*innen identifiziert und in einem nächsten Schritt näher analysiert: So thematisieren 21 Pädagog*innen Spielbegleitung als Handlungsoption für den Fall des Kindes, das im elementarpädagogischen Setting nicht spricht. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutung der Spielbegleitung durch pädagogische Fachkräfte in inklusiven Settings hin. Sich darauf stützend werden Implikationen für ein inklusives Bildungssystem in der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen abgeleitet.

Stichwörter: Spiel, Spielbegleitung, Inklusion, Pädagogisches Handeln, Elementarpädagogik

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien

1 Theoretischer Hintergrund

Inklusion ist nicht nur ein gesellschaftlich relevantes, gegenwärtiges Thema, sondern in Form Inklusiver Pädagogik auch intensiver Diskussionsgegenstand in Bildungstheorie und -praxis, sowie Handlungsfeld der Bildungspolitik. Die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems ist eine Zielstellung von Politik, die sich in Österreich nicht nur, aber auch an der Ratifizierung der UN-Deklaration über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 26. Oktober 2008 (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 155/2008) festmachen lässt. Darin bekennen sich die Staaten zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslangem Lernen. Da elementare Bildungseinrichtungen, wie Kinderkrippen, Kindergärten und alterserweiterte Gruppe, gemäß ISCED-Klassifikation die erste Stufe im Bildungssystem darstellen (UNESCO, 2012), hat das Übereinkommen auch weitreichende Implikationen für das System elementarer Bildung. Elementare Bildungseinrichtungen tragen zum Bewusstsein bei, den Respekt gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems zu fördern. Sie schaffen inklusive, hochwertige Lehr-Lern-Settings für Menschen mit Behinderungen, an denen sie gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft teilhaben können. Außerdem sind im Rahmen der Pädagog*innenbildung adäquate Maßnahmen zu ergreifen, wodurch eine positive Einstellung zu Inklusion und Handlungskompetenzen im Umgang mit Vielfalt aufgebaut werden können. Das Übereinkommen fußt auf der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 betreffend “education for all” (UNESCO, 1994, S. viii).

Zur konkreten Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem wurden Tools und Instrumente entwickelt (z. B. Heimlich & Ueffing, 2018), wobei der Index für Inklusion aufgrund seiner zahlreichen Übersetzung als am weitesten verbreitet gelten kann – und zwar sowohl für das schulische Segment (Booth & Ainscow, 2002), als auch für die frühe Bildung (Booth et al., 2006). Derartige Instrumente, die einen gemeinschaftlichen Blick auf und Reflexion über das Schaffen einer inklusiven Kultur sowie dem Begegnen von Barrieren ermöglichen, regen vor allem auch dazu an, gesellschaftliche, institutionelle und persönliche Muster und Einstellungen zu hinterfragen. Dies ist insofern von Bedeutung, als alle pädagogischen Fachkräfte über inklusionsbezogenes Fachwissen verfügen, entsprechende Fähigkeiten sowie Haltungen aufbauen und kontinuierlich weiterentwickeln müssen (Albers et al., 2020; Conn & Murphy, 2022; Deutsches Jugendinstitut, 2013). Forschungsprojekte im Kontext von Inklusion thematisieren weltweit die mit Inklusion und einer Pädagogik der Vielfalt verbundenen Spannungsfelder und fragen nach den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion im Bildungsbereich (z. B. Akdağ & Haser, 2017; Lee et al., 2015; Macartney & Morton, 2013; Park et al., 2018; Petriwskyj, 2010).

Richtet man den Fokus auf das elementare Bildungssystem und die frühe Kindheit, so stellt man fest, dass das kindliche Spiel im österreichischen Bildungsrahmenplan (Charlotte-Bühler-Institut, 2020) sowie in den Curricula der anderen deutschsprachigen Länder (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2021; Wustmann Seiler & Simoni, 2016) als zentrale Lernform in der frühen Kindheit beschrieben wird. Dieser Ansatz wird auch durch

internationale Expert*innen auf dem Gebiet der Elementarpädagogik wissenschaftlich gestützt: Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird argumentiert, dass das kindliche Spiel aufgrund von Selbstregulation, Motivation und Eigenverantwortung des Kindes sein Lernen unterstützt (Baker et al., 2021). Dabei kann Spielen auf einem Kontinuum verortet werden: zwischen Kind-initiiertem, selbstbestimmtem und Erwachsenen-geleitetem Spielen sowie geringer bis hoher Beteiligung der pädagogischen Fachkraft an der Auswahl der Inhalte und Themen des Spiels (Pramling Samuelsson & Björklund, 2022). In inklusiven elementarpädagogischen Settings gelten das freie wie das angeleitete Spiel als Aspekte einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung (Syrjämäki et al., 2017), insbesondere wenn es um soziale Teilhabe und Partizipation aller Kinder geht.

Zur Bedeutung von Spiel für Inklusion ins österreichische Bildungssystem liegen keine einschlägigen Befunde vor. Daraus begründet sich das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags. Er fragt nach dem Spiel als Vehikel für Inklusion in der frühen Kindheit aus Sicht von Elementarpädagog*innen. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Benennen elementarpädagogische Fachkräfte im Rahmen einer vorgegebenen Vignette Spiel als Strategie für Inklusion?

2 Methodisches Verfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, bei welchem Elementarpädagog*innen (siehe 2.1) auf eine pädagogische Situation in Form einer Textvignette (siehe 2.2) schriftlich reagierten. Das Material wurde anschließend textanalytisch ausgewertet (siehe 2.3). Die empirische Studie erfolgte in zwei Phasen: Im März und April 2021 fand zunächst eine Vorerhebung statt, um anschließend zwischen April und Juni 2021 die eigentliche Datenerhebung durchzuführen.

2.1 Die Stichprobe

Zielgruppe der Untersuchung sind Elementarpädagog*innen, die im Praxisfeld tätig sind. Alle Teilnehmer*innen¹ sind ferner an einer Pädagogischen Hochschule als Studierende der Aus- und Weiterbildung eingeschrieben und damit an ihrer Professionsentwicklung interessiert. Während der Pre-Test mit zehn Elementarpädagog*innen aus Oberösterreich durchgeführt wurde, fand die Haupterhebung in Wien und Niederösterreich statt und umfasste insgesamt 91 Pädagog*innen.

Die Stichprobe der Haupterhebung lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Die Teilnehmer*innen weisen im Mittel (Median) eine Erfahrung von zwölf Jahren im Tätigkeitsfeld der elementaren Bildung auf.
- 71 % der Teilnehmer*innen sind als pädagogische Fachkraft im Praxisfeld tätig, 24 % von ihnen haben eine Leitungsfunktion und 12 % der Teilnehmer*innen sind Inklusive

Elementarpädagog*innen (ehemals Sonderkindergartenpädagog*innen). Bei dieser Variable waren Mehrfachantworten möglich, um die multiplen Funktionen im Feld abbilden zu können.

- Alle Teilnehmer*innen waren zum Erhebungszeitpunkt (2020/21) oder im Studienjahr davor (2019/20) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems oder der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eingeschrieben und nahmen dort Professionalisierungsangebote in Anspruch (Bachelorstudium Elementarbildung: Inklusion und Leadership mit 180 ECTS-AP oder Hochschullehrgänge im Umfang von bis zu 10 ECTS-AP).

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig und den Pädagog*innen entstanden durch ihr Mitwirken weder Vor- noch Nachteile. Vor Beginn der Untersuchung wurden die Teilnehmer*innen über den Zweck der Studie informiert und gaben ihr Einverständnis zur Datenspeicherung und -verarbeitung.

2.2 Die Datenerhebungsmethode

Zur Datenerhebung diente eine Vignette. Diese sind im Kontext des qualitativen Forschungsparadigmas weit verbreitet. Finch (1987, S. 105) versteht darunter: “short stories about hypothetical characters in specified circumstances, to whose situation the interviewee is invited to respond.”² Vignetten dienen im pädagogischen Feld sowohl als Lehr-Lern-Medium im Rahmen der Aus- und Weiterbildung (Friesen et al., 2020) als auch dem Zweck der Datengenerierung (Paseka & Hinzke, 2014; Rosenberger, 2013; Schwarz, 2017) und schließen unterschiedliche Repräsentationsformen, wie Video, Bild und Text, ein.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Professionalisierung und Professionalität in der Elementarstufe“ der KPH Wien/Krems sowie der PH NÖ³ wurden durch die Projektleiter*innen insgesamt fünf Textvignetten verfasst. Die Auswahl von zwei Textvignetten erfolgte auf Basis der Rückmeldungen von Expert*innen im Bereich der Elementarpädagogik. Zu den beiden ausgewählten Vignetten wurde Rücksprache mit einer Expertin für Vignettenforschung gehalten. Nach einem mehrphasigen Adaptionsprozess, der die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge aufgriff, wurde eine Endversion erstellt.

Die Vignette, die für diesen Beitrag herangezogen wird, beschreibt ein dreijähriges Kind, das in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung nicht spricht. An den Stimulus schließt die Aufforderung an, Fragen und antizipierte Handlungen zu diesem Fall zu notieren (siehe Tabelle 1). D. h., dass die Teilnehmer*innen in schriftlicher Form auf die Vignette antworteten. In Anlehnung an Rosenberger (2013, S. 160–161) wurde die Situation mit Absicht offen formuliert, um Vieldeutigkeit zu ermöglichen und das Informationsdefizit als Thema einbringen zu können.

Textvignette
<p><i>Sie sind die zweite Woche gruppenleitende*r Pädagog*in in M.s Kindergartengruppe.</i> M. ist drei Jahre alt und hat seither weder mit Ihnen noch mit der*dem Assistent*in/Betreuer*in gesprochen. Diese berichtet, dass M. die Kindergartengruppe seit drei Monaten besuche und noch nie ein Wort gesprochen habe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Fragen stellen Sie sich als Pädagog*in von M.? • Wie werden Sie als Pädagog*in* handeln und warum?

Tabelle 1: Textvignette im Original (Breit & Bruckner, unveröffentlicht).

Die Präsentation und Bearbeitung der Textvignette erfolgte online (in LimeSurvey), wobei für die Beantwortung dieser Vignette 15 Minuten zur Verfügung standen.

Als Hintergrundvariablen wurden darüber hinaus folgende Merkmale erfasst: Art der Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule, gegenwärtige berufliche Funktion im Praxisfeld sowie Berufserfahrung in der Elementarpädagogik in Jahren. Als Kontrollvariablen wurde auf einer je fünfstufigen Ratingskala (in Anlehnung an Schulnoten von *sehr gut* bis *nicht genügend*) die Motivation der Teilnehmer*innen erfasst, sich mit dem Fall/der Vignette auseinanderzusetzen sowie eine Einschätzung betreffend Tippgeschwindigkeit am PC erhoben.

2.3 Die Datenauswertungsmethode

Das Textmaterial, das als Reaktion auf diese Vignette entstand, wurde im Rahmen dieses Beitrags unter einem bestimmten Gesichtspunkt (vgl. Fragestellung in Abschnitt 1) betrachtet. Die Auswertung des Textmaterials erfolgte dabei mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019). Dabei handelt es sich um eine „theoriegeleitete Textanalyse“ (Mayring, 2002, S. 121), bei der „das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ wird (Mayring, 2002, S. 114). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. So wurden zum einen die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet (Mayring, 2015, S. 97), zum anderen wurden aus dem Material systematisch Auswertungsgesichtspunkte abgeleitet (Mayring, 2002, S. 115–117).

Der Kategorienleitfaden wurde auf Basis der Antworten des Pre-Tests in einem iterativen Diskurs- und Konkretisierungsprozess durch die Forscherinnen erstellt und ggf. anhand der Antworten aus der Haupterhebung weiter ausdifferenziert bzw. konkretisiert. Tabelle 2 zeigt das Ergebnis dieses Prozesses in Form des Kategorienschemas.

Code der Hauptkategorie	Bezeichnung der Hauptkategorie
10	<i>Systematisches Vorgehen</i>
31	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
32	Systemisches Denken: Teamressourcen nutzen
40	Selbstreflexion
50	Achtung der Diversität
60	Fallbezogene Handlungsoptionen
71	Pädagogische Diagnostik: Sprache
72	Pädagogische Diagnostik: Interaktionsverhalten
73	Pädagogische Diagnostik: andere Entwicklungsbereiche als die Sprache
74	Diagnostik extern (medizinisch, psychologisch, ggf. andere Professionen)

Tabelle 2: Code und Bezeichnung der Hauptkategorien des Kategorienschemas.

Im Kodierleitfaden wurden einerseits allgemeine Richtlinien für den Kodierprozess festgehalten. Andererseits wurde zu jeder Hauptkategorie ein Memo erstellt, das die Beschreibung der Kategorie sowie die theoretische Anbindung umfasst und zur Illustration ein Anker-Item präsentiert. Tabelle 3 zeigt den Kodierleitfaden für Code 50 (Hauptkategorie „Achtung der Diversität“).

Code 50 – Achtung der Diversität		
Beschreibung der Kategorie	Theoretische Anbindung	Anker-Item
<ul style="list-style-type: none"> - Es wird die Intention erkennbar, das Kind keinem Druck auszusetzen. - Pädagog*in schätzt das Kind in seiner Individualität wert und respektiert sein Verhalten. - Das intendierte pädagogische Handeln berücksichtigt den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse von M.. 	<ul style="list-style-type: none"> - CBI (2020, S. 7) - Booth et al. (2006, S. 13) - Heimlich & Ueffing (2021, S. 7) - Kron (2019, S. 30, S. 35) 	<p>„Kind wertschätzen und akzeptieren in seinem Handeln: Es ist gut, wie es ist.“ (Pretest, ID 13, Pos. 1)</p>

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden.

Die Bearbeitung des Materials erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA (VERBI Software, 2020). Für die Bearbeitung wurden die Originaltexte importiert und der Kodierleitfaden in Form von Memos angelegt. Im Kodierprozess wurde entsprechenden Textstellen ein Code zugewiesen. Demnach können in einem Text mehrere Fundstellen zu einer Hauptkategorie identifiziert werden, innerhalb eines Textes interessiert im weiteren Verlauf jedoch ausschließlich das Vorhandensein des jeweiligen Codes. Ein Text weist in der Regel Fundstellen mehrerer unterschiedlicher Codes auf. Der Vorteil der softwaregestützten Kodierung besteht darin, dass im Bearbeitungsprozess die Liste der bereits vergeben Codes samt korrespondierender Fundstellen auf dem Bildschirm angezeigt und auch danach gefiltert werden kann. Während im Allgemeinen Codes einzelnen Textstellen zugewiesen wurden, bezieht sich der Code „Systematisches Vorgehen“ nicht auf einzelne Textstellen, sondern bewertet den Text als Ganzes in Hinblick darauf, ob den Überlegungen eine Systematik der antizipierten Handlungen zugrunde

liegt. Auf diese Weise wurde jede Antwort einer unabhängigen Doppelkodierung durch zwei Autorinnen unterzogen. Die Beurteilerinnenüberstimmung wurde mittels Berechnung von Cohens Kappa überprüft und lag je nach Kategorie zwischen $K = .64$ bis $K = .80$ ($p < .05$). Divergente Kodierungen wurden durch die Autorinnen konsensuell validiert.

3 Ergebnisse

Das Textmaterial der 91 Teilnehmer*innen als Reaktion auf die Vignette (siehe Abschnitt 2.2) variiert mit einer Spannweite von 15 bis 236 Worten ($M = 92$, $SD = 52$, $Median = 85$). Die Motivation der Studienteilnehmer*innen, sich mit der Problemstellung auseinanderzusetzen, war im Mittel gut (Ratingskala mittels Schulnoten von 1 bis 5: $M = 1.8$, $SD = .7$, $Median = 2$). Auch die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Tippgeschwindigkeit am PC war im Mittel gut ($M = 2.0$, $SD = .7$, $Median = 2$).

Abbildung 1 zeigt im Folgenden die Häufigkeiten, mit denen die Hauptkategorien des Kodierschemas kodiert wurden. 89 % der Elementarpädagog*innen würden den Austausch mit den primären Bezugspersonen über das Kind, seine Entwicklung und Sozialisation suchen. Ebenfalls 89 % nennen fallbezogene Handlungsoptionen, wobei diese dem begrenzten Kenntnisstand betreffend Entwicklung und Verhalten des Kindes angemessen sind. 86 % schreiben, dass sie als Pädagog*in selbst Beobachtungen und Erhebungen zur Sprachentwicklung des Kindes inklusive des Hörvermögens anstellen würden. Die Kategorie „Achtung der Diversität“ ist mit 16 % eher gering besetzt: Bei diesen Antworten musste explizit erkennbar sein, dass M. wertgeschätzt und in der eigenen Individualität akzeptiert wird (vgl. Tabelle 3).

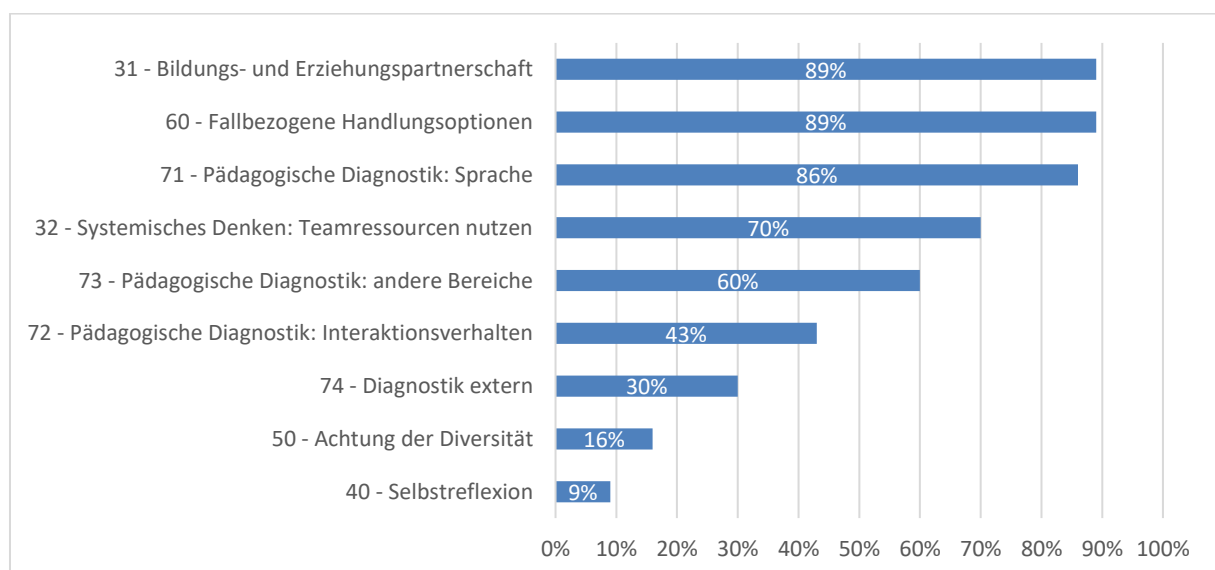


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung auf die Hauptkategorien.

Die Kategorie „Fallbezogene Handlungsoptionen“ interessiert vor dem Hintergrund der Fragestellung des Beitrags, ob Spiel als Strategie für Inklusion erachtet wird, im Speziellen. Daher

wurde diese Hauptkategorie durch induktives Vorgehen in fünf Nebenkategorien klassifiziert (vgl. Abbildung 2). Am häufigsten (61 %) werden als Handlungsmöglichkeiten Aspekte benannt, die mit systematischer Beobachtung und Dokumentation zusammenhängen, gefolgt von Überlegungen zu Beziehungsaufbau und -gestaltung (56 %). Alltagsintegrierte Sprachförderung erkennen 33 % der Elementarpädagog*innen als pädagogisches Handlungsfeld. Spiel wird in 26 % der Antworten adressiert, wobei vorwiegend auf die Begleitung des kindlichen Spiels Bezug genommen wird.

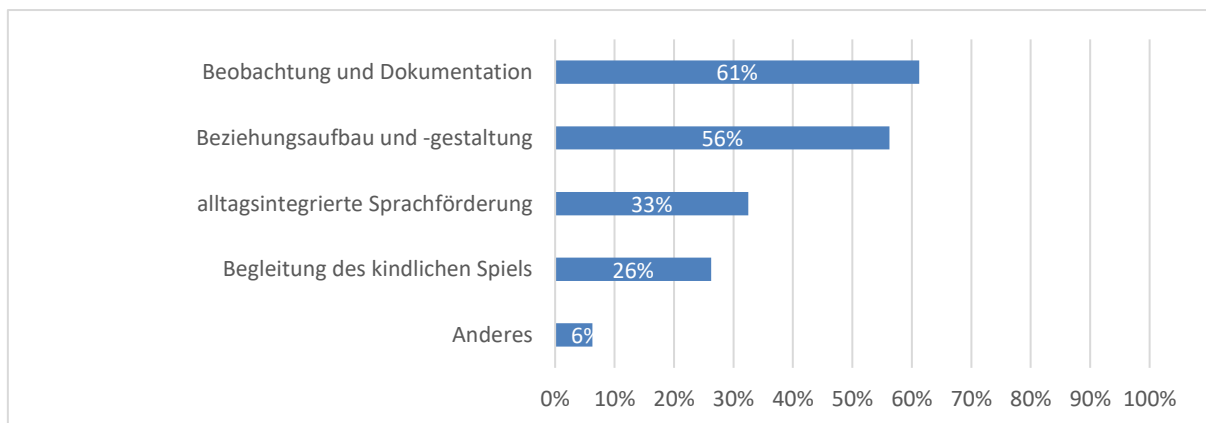


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien in der Kategorie „Fallbezogene Handlungsoptionen“.

Es sind also 21 Personen, die über das Spiel versuchen würden, mit M. in Interaktion zu treten und M. in die Gruppe zu inkludieren. Folgende Beispiele geben einen Einblick:

- „Ich nehme mir Zeit und bin Spiel- und Gesprächs- und Zuhörpartner*in für ihn³“ (ID 87)
- „Mit ihm im Einzelsetting spielen“ (ID 51)
- „Vertrauen schaffen durch gemeinsames Spiel“ (ID 59)
- „Interessen von M nutzen: als Spielpartner hinzukommen“ (ID 91)
- „Über das Spiel Kontakt aufbauen“ (ID 108)
- „Auf spielerische Art und durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien, z. B.: Handpuppe, Spiele, Bilderbücher etc., versuche ich auf M. zuzugehen“ (ID 132)
- „Spielsituationen mit anderen Kindern gemeinsam mit ihm suchen“ (ID 130)
- „Kinder, die ebenfalls eher ruhig sind, mit M. gemeinsam zum Spiel anregen“ (ID 71)

Die meisten Antworten lassen erkennen, dass die*der Elementarpädagog*in antizipiert, sich selbst am Spiel zu beteiligen, um Kontakt herzustellen bzw. Vertrauen sowie Beziehung aufzubauen. Die Begleitung des Spiels erfolgt dabei entweder in der Dyade Fachkraft–Kind oder unter Einbindung von Peers. Wenige Antworten beziehen sich im Handlungsplan darauf, das Spiel ausschließlich unter Peers anzuregen und dadurch M. in die Gruppe zu inkludieren.

³ In der Textvignette wird das Kind mit M. bezeichnet. In manchen Antworten von Teilnehmer*innen finden sich allerdings Geschlechtszuschreibungen.

Eine statistische Prüfung zeigt, dass die Subkategorie „Begleitung des kindlichen Spiels“ als Handlungsoption nicht im Zusammenhang mit der Art der Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule (Hochschullehrgang vs. Bachelorstudium), nicht in Zusammenhang mit der beruflichen Funktion im Praxisfeld und nicht in Zusammenhang mit der Berufserfahrung im Praxisfeld steht (p jeweils $> .05$).

4 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag thematisiert das kindliche Spiel im Rahmen eines inklusiven elementarpädagogischen Settings. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse im pädagogischen Handeln der Elementarpädagog*innen und stellt die Frage, inwieweit diese in einer vorgegebenen Vignette das Spiel als Strategie für Inklusion in der elementaren Bildung benennen. Inklusion ist aus Sicht von Kron (2019, S. 26) nicht nur „ein menschenrechtlich begründetes politisches Programm“, sondern v. a. ein „Konzept des Sozialen“, das von pädagogischen Fachkräften einen Habitus von Teilhabe und Partizipation erfordert. Da das kindliche Spiel im Allgemeinen als „primary enabler of learning and development“⁴ (Edwards, 2021, S. 12) betrachtet wird und insbesondere in den westeuropäischen Ländern auf eine lange Tradition zurückblicken kann, könnte das Potential des Spiels gerade in inklusiven Settings als pädagogisches Handlungsfeld erkannt werden. So führt Grell (2010) aus, dass vor allem Kinder, die aus individuellen oder sozialen Gründen unter eher ungünstigen Bedingungen aufwachsen und lernen, ganz besonders auf Unterstützung, gezielte Anregungen und aktive Hilfen durch pädagogische Fachkräfte angewiesen sind. Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die nicht sprechen.

Elementarpädagog*innen wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes (zu Professionalität und Professionalisierung in der Elementarstufe) eine Textvignette (siehe Abschnitt 2.2) vorgegeben, in der ein dreijähriges Kind beschrieben wird, das in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung nicht spricht. Die Überlegungen und Handlungsoptionen von 91 Elementarpädagog*innen zu diesem Fall wurden schriftlich erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zur Annäherung an die Frage, ob Spiel als Handlungsoption benannt wird, wurden die diesbezüglichen Antworten einer näheren Betrachtung unterzogen. Es zeigte sich, dass fast alle Pädagog*innen (89 %) fallbezogene Handlungsoptionen identifizieren, jedoch nur 26 % auf Spiel Bezug nehmen.

Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an jene von Danniels und Pyle (2021) im Rahmen des kanadischen Kontexts, wo das Spiel als *play-based pedagogy* auch curricular prominent verankert ist: In Bezug auf Kinder mit Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen benennen 24 % der kanadischen Pädagog*innen Strategien zur Förderung von Inklusion durch Spiel. Die Autorinnen leiten daraus eine Lücke in der spielbasierten Pädagogik ab, wenn es um Inklusion geht. Sowohl anhand der erwähnten Bedeutung von Spiel für Lernen und Entwicklung im Kontext früher Bildung als auch anhand der Falldarstellung von M. in der Vignette, sollte Spiel (auch) als didaktisches Mittel zur Inklusion mehr Bedeutung zukommen. In empirischen Untersuchungen wird Spiel als ein didaktisches Mittel zur Inklusion für Kinder mit besonderen Entwick-

lungsherausforderungen – vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Spiels als Lernform und des damit verbunden Bildes vom Kind – überraschend wenig thematisiert. Ebenso verdeutlicht die Analyse einschlägiger Rahmenpläne der DACH-Region (Charlotte-Bühler-Institut, 2020; Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2021; Wustmann Seiler & Simoni, 2016), als Grundlagendokumente für frühkindliche Bildungspraxis, dass gezielte Spielbegleitung durch die pädagogische Fachkraft darin bisher nicht bzw. wenig explizit thematisiert wird. Eigenständig ein reichhaltiges Spiel zu entwickeln, gelingt nicht allen Kindern, was „Ko-Konstruktion im Spiel“ und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen der Spielbegleitung (Schmitt, 2022, S. 12 f.) als fruchtbaren Ansatz zur Inklusion erscheinen lässt.

Diese Ergebnisse und deren Diskussion führen zu weiterführenden Fragestellungen bzw. Überlegungen, die sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen: (1) Welche Rolle spielt die Qualifikation des pädagogischen Personals? D.h.: Wie wird in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen deren Rolle beim Initiieren, Begleiten und der aktiven Beteiligung am Spiel für *alle* Kinder aufbereitet und reflektiert? Wie kann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Spiel als zentrale Lernform vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Vielfalt gelingen und die Rolle der Fachkraft dabei stärker berücksichtigt werden? (2) Welche Rolle spielen strukturelle Rahmenbedingungen, um inklusive Settings qualitativ hochwertig zu realisieren? In welchem Verhältnis steht Inklusion u. a. zur Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung (z. B. mit Blick auf das Alter der Kinder) und Fachkraft-Kind-Schlüssel? Konkreter in Bezug auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind: Welcher Fachkraft-Kind-Schlüssel ermöglicht es der Fachkraft, sich aufmerksam und möglichst ohne notwendige Unterbrechungen (z. B. anhand des Gruppengeschehens oder institutioneller Bedarfe) am kindlichen Spiel zu beteiligen? (3) Auf welche wissenschaftlichen Erkenntnisse können Institutionen für Professionalisierungsprozesse sowie politische Verantwortungsträger*innen zurückgreifen? Welche wissenschaftliche Evidenz liegt zu den Fragen vor, inwieweit Spiel nicht nur im Bereich der Elementarpädagogik eine Triebfeder für Inklusion sein kann und – mit Blick auf die Vielfalt und kontinuierliche Bildungsverläufe – woran Chancen und Grenzen einer spielbasierten Pädagogik festzumachen sind. Antworten auf diese und weiterführende Fragen zu finden sowie deren Implikationen auf unterschiedlichen Systemebenen, müssen verstärkt Gegenstand gesellschaftlicher, politischer und disziplinärer Bemühungen sein.

Mit dem vorliegenden Forschungsbeitrag konnte gezeigt werden, dass etwa ein Viertel der befragten Elementarpädagog*innen im Rahmen einer vorgegebenen Situation (Kind spricht nicht), Spiel als Handlungsoption benennen. Die Offenheit der Vignette mit den anschließenden Fragen könnte ausschlaggebend dafür sein, dass der Anteil der Pädagog*innen, die das Spiel als pädagogische Handlungsoption benennen, nicht höher ist. Die Stichprobe ist u. a. aufgrund der regionalen Eingrenzung nicht österreichweit repräsentativ. Alle befragten Pädagog*innen nahmen zudem Professionalisierungsangebote an Pädagogischen Hochschulen in Anspruch, wodurch sie eine hohe Bereitschaft zu professioneller Weiterentwicklung aufweisen. Weitere Vignetten (auch in anderer Repräsentationsform) sowie andere Methoden der

Datenerhebung in weiteren Stichproben könnten Limitationen dieser Arbeit beheben und weiterführende Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand generieren.

Literatur

- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), pp. 219–231. <https://doi.org/10.1080/02188-791.2016.1273197>
- Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A., & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.44>
- Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl. III Nr. 155/2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/III/-2008/155>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl. III Nr. 105/2016). *Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/III/2016/105>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20-German2.pdf>
- Charlotte-Bühler-Institut (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung 2009*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Conn, C., & Murphy, A. (Hrsg.). (2022). *Inclusive pedagogies for early childhood education: Respecting and responding to differences in learning*. Routledge.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: Kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Deutsches Jugendinstitut (2013). *Inklusion—Kinder mit Behinderung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF-Wegweiser Weiterbildung Nr. 6*. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW6_Inklusion_Kinder_mit_Behinderung.pdf

- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care. OECD Education Working Paper No. 247*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2021\)4&docLanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2021)4&docLanguage=en)
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21(1), pp. 105–114. <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>
- Friesen, M. E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M., & Rutsch, J. (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Juventa Verlag.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), S. 154–167. <https://doi.org/10.25656/01:7139>
- Heimlich, U., & Ueffing, C. M. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. WIFF-Expertise Nr. 51. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf
- Jugend- und Familienministerkonferenz, & Kultusministerkonferenz. (2021). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kron, M. (2019). Inklusion und Entwicklung: Kinder mit besonderen Bedürfnissen in (frühen) Bildungsprozessen. In R. Stein, P.-C. Link, & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge*, S. 25–43. Frank & Timme, Verlag für Wissenschaftliche Literatur.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), pp. 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Macartney, B., & Morton, M. (2013). Kinds of participation: Teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), pp. 776–792. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602529>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 633–648. Springer VS.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., & Park, D.-Y. (2018). Effects of background variables of early childhood teachers on their concerns about inclusion: The mediation role of confidence in teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), pp. 165–180. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), S. 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), pp. 195–212. <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>

- Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualized. *International Journal of Early Years Education*, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden: Eine Vignettenstudie*. Springer VS.
- Schmitt, A. (2022). Gemeinsam Antworten finden. *Kindergarten heute*, 10, S. 10–14.
- Schwarz, J. F. (2017). The potential of vignettes and anecdotes as research instruments for exploring educational issues. In M. Ammann, M. Schratz, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Erfahrungen deuten—Deutungen erfahren. Vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool*, pp. 107–121, Studienverlag.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: An aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), pp. 377–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- VERBI Software. (2020). MAXQDA (20.2.1).
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit Diskussions- und Reflexionsgrundlage für Praxis, Ausbildung, Wissenschaft, Politik und die interessierte Öffentlichkeit* (3., erweiterte Auflage, erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich. https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen-d_3_auflag_160818_lowres.pdf

¹ Die Autorinnen bedanken sich bei den Teilnehmer*innen für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung.

² Kurzgeschichten über hypothetische Personen in bestimmten Situationen, auf deren Situation die*der Befragte reagieren soll.

³ <https://www.forschungslandkarte.at/professionalisierung-und-professionalitaet-in-der-elementarstufe-2/>

⁴ wichtigste Voraussetzung für Lernen und Entwicklung

Neue Wege für zukunftsfähigen Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen

Das Erasmus+-Projekt NECTAR

Angela Forstner-Ebhart¹, Martin Scheuch²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1142>

Das NECTAR-Projekt (New EduCation Transition in Agroecology and Rurality, 2021–2023) zielt auf die Erforschung von Synergien und die Implementierung der länderspezifischen Bildungskonzepte für die landwirtschaftliche Berufsbildung in Frankreich (CEZ – Bergerie Nationale) und Österreich (HAUP – Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik). An HAUP, der Ausbildungsinstitution für das Lehramt an landwirtschaftlichen Schulen und CEZ, der Schulentwicklungsinstitution für landwirtschaftliche Schulen in Frankreich wurde jeweils ein konstruktivistisch fundiertes Bildungskonzept für Nachhaltigkeitsbildung entwickelt. „Grüne Pädagogik“ (HAUP) und „Pédagogie fondée sur la transition“ (CEZ) fokussieren unterschiedliche didaktische Wege für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, zielen aber beide auf die individuellen Lernzugänge der Schüler*innen ab. Beide Konzepte sind in den Lehrplänen der landwirtschaftlichen Schulen in den jeweiligen Ländern verankert. Die Möglichkeiten der Umsetzung sind für die Lehrkräfte somit sehr relevant. Mittels Hospitationen in Teams mit Lehrerbildner*innen, Lehrpersonen aus der Praxis und den Schüler*innen an jeweils drei Schulen in Österreich und Frankreich kann die Umsetzung der pädagogischen Konzepte erforscht und reflektiert werden.

Stichwörter: Grüne Pädagogik, Pédagogie fondée sur la transition, Transformatives Lernen, Heterogene Lerngruppen, Unterrichtsreflexion, Aktionsforschung

¹ Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Angermayergasse 1, 1130 Wien

E-Mail: angela.forstner@haup.ac.at

² ebd.

E-Mail: martin.scheuch@haup.ac.at

1 Einleitung

In Frankreich hat das Landwirtschaftsministerium den strategischen Aktionsplan „Produire autrement“ (2013) und für die landwirtschaftliche Bildung den Aktionsplan „Enseigner à produire autrement“ (2014) prolongiert. CEZ entwickelte demgemäß das Konzept der „Pédagogie fondée sur la transition“, um neue Denk- und Handlungsweisen für Agrarökologie in Zeiten großer Herausforderungen zu forcieren und den sozialen Aspekt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu betonen. „Pédagogie fondée sur la transition“ (Peltier, 2021; Peltier & Ringeval, 2022) zielt darauf ab, dass auf der Grundlage territorialer Situationen mit problematischem Potenzial heterogene Lerngruppen in einem konstruktivistisch orientierten Unterricht für zukunftsfähiges Handeln ausgebildet werden, damit ein Übergang zu einer nachhaltigen Agroökologie ermöglicht wird. Dabei sind die individuellen kognitiven Konzepte von besonderer Bedeutung, diese sollen die zukünftigen landwirtschaftlichen Unternehmer*innen leiten. Die gleichen Herausforderungen gibt es in Österreich, wo verschiedene Bildungsprojekte im landwirtschaftlichen Schulwesen auf transformative Lernprozesse abzielen, um Kompetenzorientierung für zukunftsfähiges Handeln voranzutreiben (z.B. Faistauer et al., 2014). In diesem Zusammenhang initiiert das Bildungskonzept „Grüne Pädagogik“ einen Nachhaltigkeitsdiskurs zur Landnutzung, indem es die Dimensionen Multiperspektivität, systemisches Denken und Partizipation für unsichere, volatile und komplexe soziale, ökologische und ökonomische Rahmenbedingungen in den Blickpunkt stellt. In Lernsettings der „Grünen Pädagogik“ entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, sich zukünftigen Herausforderungen zu stellen und kontroverse Dilemmata zu bewältigen. Fallübergreifende Analysen von Unterrichtspraktiken an landwirtschaftlichen Schulen im Rahmen des laufenden Projekts New EduCation Transition in Agroecology and Rurality (NECTAR) sollen zu weiteren Innovationen in Bezug auf Bewusstseinsbildung in der landwirtschaftlichen Berufsbildung beitragen, um ein stetes Reflektieren über soziale, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu fokussieren. Erste Hospitationen haben bereits stattgefunden, der weitere Austausch folgt im Sommersemester 2023.

2 Zum theoretischen Rahmen der Didaktik-Konzepte im NECTAR-Projekt

Die Notwendigkeit der Implementierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele (Agenda 2030) ist in allen Bereichen des Bildungssystems unbestritten. Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert stets drei Perspektiven zusammenhängend zu denken, die soziale Gleichstellung, Ökologie und Ökonomie. Dies erfordert spezielle Bildungsstrategien, die kontroverse Motive und Paradoxien der gegenwärtigen Situation aufdecken und Ambiguitätstoleranz, Partizipation und kritisches Denken fördern, um in-

dividuelle Handlungsspielräume in der Gesellschaft zu eröffnen. Lehrkräften als Gestalter*innen formaler Bildungsprozesse kommt hierbei eine zentrale Rolle zu. Das didaktische Konzept der „Grünen Pädagogik“ (z.B. Forstner-Ebhart & Linder, 2017) greift diese komplexen Anforderungen an den Unterricht auf und zielt darauf ab, lineare Ursache-Wirkungs-Denkmuster zu überwinden. Lernsettings der Grünen Pädagogik sind lernprozessfokussiert. Von hoher Relevanz sind die folgenden didaktischen Aspekte für die Planung und Durchführung von Unterricht:

- die Einbeziehung aller Lernenden und ihre aktive Partizipation,
- die inklusive Nutzung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen,
- eine beziehungsfördernde Moderation ko-konstruktiver Lernsequenzen,
- die selbstwirksamkeitsfördernde Unterstützung autonomer Lerntätigkeiten,
- das vielfältige Modellieren und Visualisieren von Zusammenhängen
- Impulssetzungen für Neues und Unvertrautes, um mehrperspektivische Lösungen zu generieren.

Schüler*innen brauchen Gelegenheiten, unterschiedliche Vorstellungen kennen zu lernen, zu antizipieren und daraus einen Mehrwert abzuleiten. Mittels mannigfaltiger komplexer Problemstellungen, lernzielorientierten Methoden für unterschiedliche Lernzugänge, vielfältiger Lernprodukte und kreativer Lösungen wird auf die Entwicklung transformativer Handlungskompetenz gezielt (Schneidewind, 2018, S. 13). „Grüne Pädagogik“ ist ein systemisch-konstruktivistisches Didaktik-Konzept (z.B. Siebert, 1997; Reich, 2005; Arnold, 2007). Es bindet die Ziele der Agenda 2030 in die Lernarrangements ein, das bedeutet, das Zusammenspiel der sozialen, ökologischen, ökonomischen Nachhaltigkeitsdimensionen ist bei allen komplexen Problemstellungen zu verhandeln und nach zukunftsfähigen Handlungsspielräumen im jeweiligen Aktionsfeld zu suchen.

„Grüne Pädagogik“ postuliert wesentliche Aspekte, die auch im „VOPA+“-Modell (z.B. Buhse, 2014) für innovative Unternehmen angeführt werden. Das Unterrichtskonzept fordert dazu auf, interdisziplinär zu lernen und betont vor allem die soziale und situative Rahmung von Lernsettings, in denen die Partizipation aller Lernenden vorrangig ist. Agiles Denken, das die jeweiligen systemischen Interdependenzen beleuchtet, ist mittels geeigneter Methoden und Visualisierungen zu fördern. Wenn mehrperspektivische Problemlösungen in autonomen Lernprozessen erarbeitet werden, wird von Lehrpersonen Vertrauen in die Selbstständigkeit der Lernenden verlangt. Lernende haben Verantwortung zu übernehmen, dies erhöht den Stellenwert ihrer Arbeit und führt zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Martinek & Kipman, 2016), die sie auch für zukünftige herausfordernde Situationen stärken soll. Für Vernetzung, Offenheit, Partizipationsprozesse, kognitive Agilität und Vertrauen steht auch „VOPA+“, um unterschiedliche Wissensbestände zu verknüpfen und flexibel zu denken.

Ein didaktischer Rahmen für die Analyse von Lernarrangements mit dem Fokus auf individuelle Transformationsprozesse ist das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (z.B. Kattmann et al., 1997). In der beruflichen Nachhaltigkeitsbildung sind die Lehrenden gefordert, indem sie Einstellungen und Handlungsmuster multiperspektivisch hinterfragen lassen und Aporien

oder wahrgenommenen Widersprüchen Raum geben, „... das bedeutet, dass sich die Didaktik viel stärker [...] mit den Vorstrukturen der Lernsubjekte, ihrem biographischen Charakter und ihrer autoreferentiellen Schließung auseinandersetzen muss“ (Arnold, 2012, S. 52). „Grüne Pädagogik“ lädt die Lernenden ein, in neue Richtungen zu denken, um innovative Ansätze für den Umgang mit zukünftigen Herausforderungen zu entwickeln. Perspektiven und Werte der Lernenden im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit, Ökonomie und Ökologie zu verändern, erfordert es, Akkomodationsprozesse anzustoßen. Die Thematisierungen idiosynkratischer und subjektiver Erfahrungen dienen Lernenden bei der Orientierung und der Einordnung von Neuem. Erst Unzufriedenheit mit bisherigen Konzepten wird bei Lernenden die tatsächliche Bereitschaft evozieren, sich auf neue Perspektiven einzulassen. In forschenden und kommunikativen Lernprozessen können Konfliktsituationen bisherige Konzepte irritieren und genützt werden, um Neues zuzulassen und reflektiert zu lernen. Lernende sollen zukünftig in der Lage sein, Nachhaltigkeit als neues Paradigma oder als eine Linse zu begreifen, durch die sie die Welt betrachten und etwas verändern können. Die Erforschung der Vorstellungen der Lernenden ist daher Gegenstand von Projekten im Forschungsbereich „Grüne Pädagogik“. Die Vorstellungen der Lernenden enthalten wesentliche Vorinformationen für die Planung von konstruktivistischem Unterricht, um sinnvolle Interaktionen mit Fachinhalten zu ermöglichen (z.B. Kattmann, 2015).

Ziel der „Grünen Pädagogik“ ist die Entwicklung einer transformativen Kompetenz, die Wertorientierungen einschließt und Teilkompetenzen im Sinne des „VOPA+“-Modells inkludiert. Damit sollen Veränderungs- und Transformationsprozesse angestoßen werden, um Verhaltensroutinen zu durchbrechen und die Einstellungs-Verhaltens-Lücke nach Stanzus et al. (2017, S. 7f) zu verringern, was in der beruflichen Bildung insgesamt sehr wünschenswert ist.

„Pédagogie fondée sur la transition“ teilt Orientierungen der „Grünen Pädagogik“, zeigt aber auch Unterschiede im Interpretationsverständnis konstruktivistischer Didaktik. Das französische Konzept für konstruktivistischen Unterricht betont die Gestaltung von Unterrichtssequenzen, in denen Lehrkräfte eine berufliche bzw. territoriale Situation mit problematischem Potenzial (Fabre, 2017; Mayen, 2017) in eine Lernsituation umwandeln. Die Lernenden als Subjekt des Unterrichtsgeschehens werden beobachtet und ihre Problematisierungsaktivität bei der Ausarbeitung von Lösungshypothesen für die vorgeschlagene Problemsituation in Hinblick auf Nachhaltigkeit mittels einer Matrix evaluiert. Im Mittelpunkt steht zudem die Reflexivität über die vorgeschlagenen Aktivitäten und die Explikation des erzielten Lernerfolgs der Schüler*innen. Eines der Ziele des Projekts ist es, das Verständnis für beide Konzepte zu vertiefen und diese in einer Synthese zu vergleichen und zu diskutieren. Die Mitwirkung der Praktiker*innen ist dabei von großer Bedeutung, um die Implementierung der Theoriekonzepte für die Praxis voranzutreiben. Hemmschwellen in der Praxis sind zu identifizieren und Lösungen mit den Lehrpersonen gemeinsam weiterzuentwickeln.

Den subjektorientierten und reflektierten Ansatz teilen die beiden Konzepte. Unterschiede zeigen sich bei der Konkretisierung der Problematisierungsaktivität, welche beim französischen Konzept aus der zukünftigen Berufspraxis abgeleitet wird. Grüne Pädagogik bietet einen allgemeineren Ansatz und lässt den Ausgangspunkt offen.

3 Projektorganisation und Ziele

Die Idee für das ERASMUS+-Projekt „New EduCation Transition in Agroecology and Rurality – NECTAR“ wurde 2018 im Anschluss an eine internationale Bildungskonferenz an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien entwickelt. Diese Konferenz war die erste Gelegenheit, Erfahrungen über die konstruktivistischen Didaktik-Konzepte im Kontext landwirtschaftlicher Berufsbildung in Frankreich und in Österreich auszutauschen. Die Entwicklung der Didaktik-Konzepte sollte gemeinsam vorangetrieben werden. Französische und österreichische Landwirtschaftsschulen wurden miteinander vernetzt, um an gemeinsamen Themen zu arbeiten. Die Lehrkräfte identifizierten Themen, die in der Agrarökologie prioritär sind: Bodenfruchtbarkeit, regionale Ernährungssicherheit, Komplexität in beruflichen Situationen. NECTAR startete im Herbst 2021 und hat eine Laufzeit von zwei Jahren.

In Österreich und Frankreich werden an sechs landwirtschaftlichen Schulen mit wissenschaftlicher Unterstützung von HAUP und CEZ Lernsettings zu den identifizierten Themen der Agrarökologie entwickelt. Die Themen „Bodenfruchtbarkeit“, „regionale Ernährungssicherheit“ und „Komplexität in beruflichen Situationen“ wurden aufgrund der Interessen der Schulen und der aktuellen Herausforderungen in beiden Ländern ausgewählt. CEZ und HAUP unterstützen mit ihrem erziehungswissenschaftlichen Fachwissen und leiten die Lehrerteams mit den Aspekten der „Grünen Pädagogik“ und der „Pédagogie fondée sur la transition“ an. Jede landwirtschaftliche Partnerschule wurde aufgrund ihrer Expertise und pädagogischen Innovationsbestrebungen zu den drei ausgewählten Themen zugeordnet: Bodenfruchtbarkeit (EPLEFPA de Cibeins und Gartenbauschule Langenlois), regionale Ernährungssicherheit (Bäuerliches Schul- und Bildungszentrum Hohenems und EPLEFPA de Bourg-en-Bresse), Komplexität in beruflichen Situationen (EPLEFPA Terre d'horizon de Romans-sur-Isère und Höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft Raumberg-Gumpenstein). Jedes Partnerteam hat die Möglichkeit, gemeinsam pädagogische Situationen und Sequenzen zum gewählten Thema vorzubereiten. Die Lehrer*innen aus der französischen bzw. österreichischen Partnerschule hospitulieren, um die pädagogische Praxis zu analysieren und gemeinsam zu reflektieren. Lehrerausbilder*innen von HAUP und CEZ beteiligen sich an der Organisation der Schulbesuche, unterstützen die Schulen bei der Durchführung der ausgewählten Projekte und beraten sie bei der Umsetzung der gemeinsamen Aktivitäten zu den jeweiligen Themen. Sie helfen dabei, das angestrebte/erreichte Lernziel für die Schüler*innen zu formulieren und zu evaluieren. Die Lehrerausbildner*innen beider Länder nehmen an den Hospitationen teil, um die

Lehrerteams wissenschaftlich zu begleiten und Aspekte der Weiterentwicklung für die Didaktik-Konzepte zu explorieren. Darüber hinaus sind HAUP und CEZ für die pädagogische und didaktische Nachbereitung des Projekts zuständig.

Das Projekt zielt auf eine Ausarbeitung von Unterlagen für eine zukunftsfähige Schulpraxis der Berufsbildung, welche Schüler*innen dazu befähigt, den vielfältigen Herausforderungen in landwirtschaftlichen Betrieben in beiden Ländern konstruktiv zu begegnen. Die Unterlagen für die Lehrkräfte werden didaktisch dabei unterstützt, heterogene Schüler*innengruppen mit der Komplexität der zukünftigen Anforderungen zu konfrontieren und sich auf einen kritischen oder kontroversen Diskurs einzulassen, bevor sie gesellschaftliche Handlungsentscheidungen für das Berufsfeld treffen. Für die Praxisunterlagen werden didaktische Rahmenbedingungen erarbeitet, die es ermöglichen, heterogene Schüler*innengruppen in vielfältige Lernsituationen zu versetzen, um ihre kritische Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit zu fördern. Möglichkeiten für den Unterricht sind darin aufzuzeigen, die Lehrpersonen zur Evokation von Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit bei Lernenden zu unterstützen und die Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lernzugängen beim Verfolgen von Zielen zu begleiten. Ebenso sind Handlungsanweisungen für die Förderung systemischer Denkprozesse in die Unterlagen einzuarbeiten, die von Praxislehrer*innen als hilfreich erachtet werden.

Die fallübergreifenden Analysen der länderübergreifenden Hospitationen werden Aufschluss zur pädagogischen und didaktischen Praxis an landwirtschaftlichen Schulen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) geben und aufzeigen, wie die jeweiligen Teams mit der Vernetzung von gesellschaftlicher Gleichstellung, Ökologie und Ökonomie an landwirtschaftlichen Schulen umgehen und welche Lerneffekte bei Schüler*innen erzielt werden.

Da es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt handelt, leiten Forschungsfragen unsere Aktivitäten sowohl in Bezug auf den Austausch als auch auf die Forschungsbemühungen. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit mit den gewählten Themen der Agrarökologie die Perspektiven soziale Gleichstellung, Ökologie und Ökonomie in heterogenen Lerngruppen vernetzend bearbeitet werden können und welche Parameter der konstruktivistischen Konzepte „Grüne Pädagogik“ (HAUP) und „Pédagogie fondée sur la transition“ (CEZ) dabei maßgeblich sind. Zudem sollen die theoretischen didaktischen Konzepte „Grüne Pädagogik“ und „Pédagogie fondée sur la transition“ in einer Synthese für die Planung und Reflexion einer inklusiven Schulpraxis zusammengeführt werden.

4 Empirisches Forschungsprojekt

Eines der Ziele des Projekts ist es, zu analysieren, wie Lehrer*innen mit der Herausforderung diverser Lernzugänge bei Themen der Agrarökologie an landwirtschaftlichen Schulen umgehen. Während der Schulbesuche haben die Forscher*innen von CEZ und HAUP die Möglichkeit, verschiedene pädagogische Teams in der Praxis zu beobachten und sie zu ermutigen, ihre

Planungen und Methoden mitzuteilen und über die Erfahrungen, die sie während ihres Unterrichts gemacht haben, zu reflektieren. Die Lernsettings sollten den jeweiligen länderspezifischen konstruktivistischen Konzepten folgen und die Lernenden in partizipativen Lernprozessen in die Lage versetzen, ihre Vorstellungen zu explizieren, selbstständig zu kommunizieren und Herangehensweisen zu argumentieren, verschiedene Perspektiven zu bewerten, systemische Zusammenhänge zu analysieren und eigenverantwortlich lokale Lösungen in situierten Lernsituationen zu finden.

Mit Hilfe von Videos der Beobachtungsphasen und Planungsunterlagen sowie Protokollen wird der Fokus der Reflexion auf das Denken der heterogenen Lerngruppe gerichtet. Verschiedene Planungs- und Reflexionswerkzeuge (z.B. Loughran et al., 2006; Scheuch & Keller, 2012; Peltier, 2021; Fabre, 2017) werden eingesetzt, um die Kluft zwischen Alltagsvorstellungen und professionellem Wissen zu reflektieren. Diese Instrumente wurden im Rahmen der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften entwickelt, um deren professionelles Unterrichtswissen zu erheben. Der Begriff für den nützlichsten Teil des professionellen Wissens ist „pädagogisches Inhaltswissen“ oder „fachdidaktisches Professionswissen“ (PCK, z. B. Gess-Newsome, 2015), in diesem Projekt wird dieser mit dem Konzept der „Grünen Pädagogik“ kombiniert. Über den Ansatz der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007) arbeiten alle Beteiligten aus Forschung und Praxis kooperativ und als gleichberechtigte Partner*innen an der Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen. Zur Datenerhebung wird der pädagogische Diskurs genutzt, theoriegeleitete Unterrichtspläne vor dem Unterricht diskutiert, Beobachtungen während des Unterrichts durchgeführt, die beobachteten und dokumentierten Handlungen im Nachhinein reflektiert und kontinuierlich an gemeinsamen Erkenntnissen im Sinne reflektierender Praktiker*innen (Altrichter & Posch, 2007) gearbeitet.

Mittels transnationaler Cross-Case-Analysen (Yin, 2018) werden die jeweiligen Bildungskonzepte evaluiert und ein Kriterienkatalog für die Planung und Reflexion agrarökologischer Themen im Hinblick auf Nachhaltigkeit des Lernens erstellt. Die Fälle sind hierbei die drei länderübergreifenden Schulpartner mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten (z.B. Bodenfruchtbarkeit). Die Daten für die qualitative Erhebung bilden Unterrichtsplanungen, Reflexionen auf der Grundlage der Modelle der beiden konstruktivistischen Konzepte, kurze Videos der Lernaktivitäten oder Präsentationen und Beobachtungsnotizen. Die Ergebnisse werden in Action-sheets gemeinsam festgehalten und danach kategorisiert.

Die transnationale Zusammenarbeit der Institutionen soll auch für die einzelnen Aktionspartner als gewinnbringend im Sinne einer Erweiterung der Reflexionsmöglichkeiten zu den diversen Lernzugängen erlebt werden.

5 Erste Ergebnisse

Jede Lehrer*innengruppe gestaltet ein Lernsetting im Sinne des jeweiligen länderspezifischen Didaktik-Konzepts. Das aktive Unterrichtsgeschehen wird beobachtet und anschließend fin-

den Diskussionen und Reflexionen statt. Die unterrichtenden Lehrpersonen erläutern ihre Plannungen und didaktischen Herangehensweisen. Das hospitierende Lehrerteam der Partnerschule und die Ausbilder*innen von HAUP und CEZ diskutieren und reflektieren mit diesen Lehrpersonen die Beobachtungen der Hospitationen. Auch die Schüler*innengruppe wird einbezogen und teilweise in die Diskussion involviert. Im ersten Projektjahr konnten an drei landwirtschaftlichen Schulen (in Bourg en Bresse sowie Cibeins in Frankreich und Raumberg-Gumpenstein in Österreich) Unterrichtssequenzen hospitiert werden. Aus den gesammelten Daten aus Aufzeichnungen von Planungsunterlagen, Beobachtungen während der Hospitationen, Videos der Präsentationen von Schüler*innen, einzelner Unterrichtssituationen in autonomen Lerngruppen und Plenumsphasen sowie Audiofiles von Interviews kristallisieren sich erste Aspekte heraus, die für zukunftsfähigen Unterricht im Hinblick auf die Entwicklung transformativer Kompetenz von besonderer Bedeutung sind.

Für die Unterrichtssequenzen stehen je nach Planung verschiedene Kriterien im Mittelpunkt der Beobachtungen und der Diskussionen, wie z.B. der Grad der Komplexität der Lernsituation oder das erforderliche konzeptuelle Wissen, das die Lernenden in die Lage versetzt, ein kritisches Urteil über eine Situation in Hinblick auf die Nachhaltigkeitsdimensionen zu fällen. Von besonderer Bedeutung sind ko-konstruktive Lernsequenzen, in denen ein kritischer Diskurs entwickelt wird, der auf unterschiedliche Erfahrungsräumen der Lernenden aufbaut. Die Abläufe autonomer Lernphasen, in denen Lernende Verantwortung übernehmen und ihre Selbstwirksamkeit stärken, werden vertiefend analysiert. Hier werden Anreize identifiziert, um die Schüler*innen in ihrem Lernprozess zu stärken und Antizipationen zu ermöglichen. Hemmschwellen, die dazu führen, dass Schüler*innen im Unterrichtsverlauf nicht mehr involviert sind, werden diskutiert und Lösungen für zur Vermeidung reflektiert.

In den bisher beobachteten Lernsettings wurden soziale und kognitive Aspekte, die zu einer transformativen Entscheidungsfindung der Schüler*innen führen, beobachtet und reflektiert. Die landwirtschaftliche Schule EPLEFPA Terre d'horizon de Romans-sur-Isère in der Region Bourg en Bresse präsentierte mit der Abschlussklasse für Lebensmittelwissenschaft und -technik innovative Projektergebnisse zu lokalen Lebensmitteln und autonomer Versorgung, welche gesellschaftliche Veränderungen, die sich auf veränderten Konsum auswirken, berücksichtigen. Die Projektergebnisse zeigen Möglichkeiten auf, um tradierte Ernährungsgewohnheiten zu hinterfragen und Allergien sowie unterschiedliche ethische Aspekte der Ernährung aufzugreifen. Es wurden unter anderem fleischlose Proteinquellen in kreativen Lebensmittelprodukten eingearbeitet und regionale Getreidesorten gegenüber globalen bevorzugt genützt. Die Schüler*innen erklärten, dass sie im Besonderen von Peer-Evaluationen und Peer-Feedback im Projektverlauf profitiert hatten, um möglichst vielfältige Vorstellungen für ihre Produkte aufzugreifen. Dabei war es von besonderem Vorteil, dass die Klasse auch kulturell sehr heterogen war. Die Auseinandersetzungen mit den vielfältigen Anforderungen an Lebensmittel bildeten nach ihren Angaben die Basis für eine Transformation ihrer eigenen Konzepte zu Ernährung und Essverhalten. Die Lehrpersonen strukturierten die Projektstage mit kritischen

Leitfragen, welche die Projektgruppen bearbeiteten und die jeweiligen Ergebnisse in ihren Produkten berücksichtigten.

In der EPLEFPA de Cibeiens wurden Lernarrangements zur Veränderung von Bodenfruchtbarkeit in der Region bearbeitet, indem die Schüler*innen in einem forschenden Lernprozess zur Problemstellung recherchierten und verschiedene Hypothesen formulierten und evaluierten, wie den komplexen Anforderungen begegnet werden kann. Im Austausch mit Schüler*innen der landwirtschaftlichen Fachschule Langenlois präsentierten beide Schulklassen mittels Videos ihre vielfältigen Ergebnisse, deren Bandbreite von Gründüngung, torffreier Erde, unterschiedlichen Mulchmaterialien bis zur Nutzung von Regenwürmern reichte und diskutierten diese online.

Schüler*innen der Höheren Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft Raumberg-Gumpenstein in Österreich stellten in vielfältiger Weise Möglichkeiten für die Bewältigung komplexer Problemfelder vor. Eine erste Klasse gestaltete kreative Videos zur Zellteilung. Die komplexen biologischen Vorgänge sollten für ein heterogenes Publikum interessant und mittels vereinfachender Visualisierungen aufbereitet werden, um einen niederschweligen Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu ermöglichen. Die Schüler*innen arbeiteten dazu autonom in Kleingruppen, die biologischen Abläufe wurden nach ihren Vorstellungen mit unterschiedlichen Materialien dargestellt und mittels Audiofile in den Videos ansprechend und sachlich richtig erläutert. Die Schüler*innen erklärten, dass die vielfältigen, kreativen Möglichkeiten einer ko-konstruktiven Visualisierung auch ihrem eigenen Verständnis förderlich war. Mehrmals verwiesen sie darauf, dass die Entscheidungsfreiheit beim Ablauf der Zusammenarbeit sie besonders motiviert hatte. Die Videos sind online für alle in der Schule verfügbar, was die Bedeutung der erstellten Lernprodukte für die produzierenden Schüler*innen erhöht. Eine Schüler*innengruppe der Abschlussklasse arbeitete am Altausseersee zur Wasserqualität. Sie erklärten ihre selbstständigen Herangehensweisen und autonomen Lernzuwächse im Rahmen des Projekts. Die Schüler*innen betonten die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Expert*innen, zielführenden Leitfragen der Lehrpersonen und den Diskussionen der Lernenden in der Kleingruppe für ihren forschenden Lernzugang in diesem Projekt. Die öffentliche Wirkung ihres Projekts für die Anrainer*innen motivierte sie, weil die Relevanz ihrer Arbeit deutlich wurde. Ihre Ergebnisse verweisen auf die Problematik großer Sportereignisse in sensiblen Naturräumen, weil sich diese auf den Mikroplastikanteil im Altausseersee massiv auswirken. In der Darstellung ihrer Forschung für die hospitierenden Lehrpersonen reflektierten sie zudem auch die verantwortungsvolle Kommunikation der Ergebnisse für die heterogenen Bedürfnisse der Bevölkerung. Einige Anrainer*innen gewinnen ökonomisch aufgrund dieser Sportereignisse, sie stellen die Ergebnisse in Frage oder möchten Alternativen angeboten bekommen. Die Lernenden werden kommunikativ in realen Situationen gefordert, ko-konstruktiv sind bereits in der Vorbereitung der Öffentlichkeitsarbeit kreative Lösungsansätze zu diskutieren.

Mehrere Schüler*innengruppen führten in Frankreich, wie auch in Österreich, durch die Praxisbereiche der Ausbildung. Die engagierten Präsentationen ihrer Verantwortungsbereiche im

landwirtschaftlichen Zuchtbetrieb beziehungsweise in der Forstpflge in Österreich oder den milchverarbeitenden Betrieben in Frankreich, zeigten einerseits, dass Verantwortungsübernahme und Kooperation der Lernenden wesentlich zur Motivation beitragen und andererseits, dass die Vernetzung von Praxis und Theorie für das Verständnis komplexer Zusammenhänge in realen beruflichen Situationen unerlässlich ist.

Die Analyseergebnisse der Hospitationen verweisen auf unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung systemischer Denkprozesse, die dem Verständnis von Interdependenzen dienen. Diese sind auszuloten und zu beobachten. Visualisierungen, die zu den Ergebnissen anzufertigen und Vorträge, die kooperativ zu halten sind, erzielen nach Angaben der Lernenden ein höheres Maß an Verständnis. Wenn eine praktische Umsetzung theoretischer Inhalte stattfindet, werden nach Angabe der Schüler*innen die Inhalte und deren Anknüpfung in realen Situationen stärker internalisiert. In ko-konstruktiven Arbeitsphasen und öffentlichen Präsentationsmöglichkeiten lernen sie unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und für ein heterogenes Publikum aufzubereiten. Die Entwicklung transformativer Kompetenz erfordert möglichst vielfältige Situationen, in denen kreative und innovative Lösungen von Schüler*innen erforscht werden. Zukünftige Herausforderungen verlangen diverse Ideen und das Verlassen traditioneller Pfade. Herkömmliche Problemlösungen sind ungenügend, wenn soziale Gleichstellung, Ökologie und Ökonomie in ihrer Vernetzung zu wenig beachtet werden.

Die Reflexionsergebnisse der drei Schulpartnerschaften sowie die Beschreibungen der pädagogischen Aktivitäten und die verschiedenen entwickelten Ressourcen werden in einem Logbuch gesammelt, das von den Lehrkräften zur weiteren Vertiefung ihrer Weiterentwicklung verwendet wird. Es wird erwartet, dass alle Beteiligten (Schüler*innen, Lehrer*innen, Lehrerausbilder*innen) von der Arbeitsweise und den Ergebnissen dieses Projekts profitieren, da hier einerseits eine länderübergreifende Lerngemeinschaft gebildet wird, andererseits auch eine enge Verzahnung von Praxis und Theorie stattfindet.

Im internationalen Austausch erfahren die Schüler*innen neue Lernzugänge außerhalb ihrer jeweiligen Lernumgebung und werden mit neuen kulturellen Perspektiven konfrontiert. Sie präsentieren eigene innovativen Lernergebnisse in englischer Sprache und erhalten dazu Feedback. Sie erleben, dass ihre Ausarbeitungen von hoher Relevanz sind, wenn diese international diskutiert werden. Es ist zu erwarten, dass dies ihre Selbstwirksamkeit stärkt und sie für weitere internationale Projekte motiviert sind. Sie werden im Rahmen dieses Projektes in die Lage versetzt, an einem lokalen Problem ko-konstruktiv und lösungsorientiert zu arbeiten. Die Zusammenarbeit stärkt ihre Diskussionsbereitschaft und Argumentationsfähigkeit und fördert Kreativität und Innovation. Die Schüler*innen werden sich relevanter Themen in ihrer Umgebung bewusst, deren Ursachen und Auswirkungen, dies ist ein wesentlicher Teil ihres Lern- und Reflexionsprozesses.

Die Lehrpersonen, die an diesem Projekt beteiligt sind, entwickeln neue Unterrichtsstrategien im Umgang mit komplexen Herausforderungen in der Berufsbildung. Sie arbeiten multidisziplinär und erleben unterschiedliche Traditionen und Kontexte in zwei verschiedenen Ländern, die sich auf den Unterricht auswirken. Für die pädagogische Arbeit wird erwartet, dass im Zuge

dieses Austausches einerseits das Verständnis für die Bedeutung sozialer und situativer Rahmungen im Unterrichtsgeschehen steigt. Andererseits zeigen die Analysen der bisherigen Hospitationsreflexionen, dass lokale Erfahrungen der Lernenden in einem heterogenen Setting zu einem größeren Verständnis globaler Themen führen.

Die wissenschaftliche Begleitung der Forschenden von HAUP und CEZ unterstützt die Lehrpersonen mit elaborierten Reflexionen bei der Erprobung neuer Unterrichtsstrategien. Für die Forschenden ist die Implementation der Projektergebnisse für die Weiterentwicklung der Didaktik-Konzepte von hoher Relevanz. „Grüne Pädagogik“ und „Pédagogie fondée sur la transition“ sind mit Hilfe der wertvollen Hinweise von Schulpraktiker*innen und Lernenden weiterzuentwickeln, um Praxisrelevanz für die Didaktik-Konzepte zu generieren. Der fallübergreifende Vergleich der pädagogischen Aktivitäten in Frankreich und Österreich bietet zudem praxisrelevante Daten für die Synthese der beiden Didaktik-Konzepte.

6 Zusammenfassung

„Pédagogie fondée sur la transition“ und „Grüne Pädagogik“ zielen als Didaktik-Konzepte für zukunftsfähigen Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen in besonderem Maße auf die Entwicklung transformativer Kompetenz, um den komplexen Herausforderungen in diesen Berufsfeldern zu begegnen. Der länderübergreifende Austausch, der durch das Erasmus+-Projekt „NECTAR“ ermöglicht wird, bietet jeweils zwei Schulen, die das gleiche Thema bearbeiten, eine ausgezeichnete Gelegenheit, das jeweilige konstruktivistische Didaktik-Konzept im Praxisumfeld umzusetzen und unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten, um lernstiftende Phasen zu identifizieren und den Mehrwert für eine individuelle Lernprozessorientierung zu generieren. Individuelle Lernzugänge und ko-konstruktive Lernphasen stellen sich dabei als wesentliche Aspekte für die Bearbeitung komplexer Problemstellungen im Berufsfeld heraus. Die Umsetzungen der konstruktivistischen Didaktik-Konzepte in der Unterrichtspraxis geben Aufschluss über die Einflüsse der verschiedenen Lernumgebungen und Kontexte im Nachhaltigkeitsdiskurs.

Für die Lernenden, Lehrpersonen und Forschenden dieser reflektierenden Lerngemeinschaft sind positive Effekte im Sinne transformativer Kompetenz zu erwarten. Die Umsetzung der theoretischen Didaktik-Konzepte in der Praxis und die Erfahrungswerte der Lehrpersonen sind für die Bildungsforschung essenziell. Die Lehrpersonen profitieren vom internationalen kollektiven Austausch und erweitern ihren Praxishorizont mittels der fachlichen Hospitationen in einem neuen Kontext. In den intensiven Reflexionsrunden werden wesentliche Unterrichtsstrategien für den beziehungsfördernden Umgang mit heterogenen Lerngruppen beleuchtet und das Aufgreifen der Schüler*innenvorstellungen für den weiteren Verlauf der individuellen Lernprozesse betont. Auch ko-konstruktive Lernphasen geraten auf diese Weise verstärkt in den Fokus, wobei organisatorische und methodische Aspekte ebenso ausgetauscht werden, wie auch deren Wirken auf die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Lernenden.

Ergebnisse zu den ersten Hospitationen verweisen auf die Veränderung der Einstellungs-Verhaltens-Lücke nach Stanzus et al. (2017) mittels autonomer Lernprozesse, die durch kritische Fragen der Lehrperson initiiert werden und unzulängliche Konzepte ko-konstruktiv aufdecken. Wenn Lernende Gelegenheiten erhalten, zu Problemsituationen vielfältige Hypothesen zu formulieren, werden kreative und innovative Lösungswege evoziert, welche die Problematisierungsaktivität der Lernenden erhöht. Im Hinblick auf die Bewertung nachhaltiger Lösungen wird das Systemdenken der Lernenden gefordert. Bei den Praxishospitationen konnten unter anderem die Wirkung forschender Lernprozesse im Zusammenhang mit Peer-Feedback für die komplexe Berücksichtigung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekten beobachtet werden. Zur Internalisierung von Inhalten scheinen nach Beobachtung der explizierten Lernerfolge während der Hospitationen und Interviews selbsterstellte Visualisierungen, kreative Lernprodukte und die Vernetzung von Theorie und Praxis in ganzheitlichen realen Lernsituationen von Vorteil zu sein. Die öffentliche Präsentation von Lernprodukten und -ergebnissen wirkt sich motivationsfördernd aus und befeuert den Diskurs in der Lerngruppe.

Das Erasmus+-Projekt NECTAR zielt auf den innovativen Austausch verschiedener Bildungsinstitutionen und -hierarchien, die hier als Lerngemeinschaft gesehen werden, in der alle Teilnehmenden profitieren, weil sie sich mit unterschiedlichen Perspektiven in länderspezifischen Lernumgebungen, pädagogischen Herangehensweisen in verschiedenen Kontexten und fächerübergreifenden Problemsituationen beschäftigen. Die Veröffentlichung von Unterlagen für die Lehramtsausbildung und den Unterricht an landwirtschaftlichen Fachschulen, die in beiden Ländern die Planung, Reflexion und Evaluation von Unterricht aufgrund oben beschriebener Kriterien ermöglicht, soll zur Entwicklung transformativer Kompetenz einen wesentlichen Beitrag leisten.

Dieses Projekt wird von der Europäischen Union (2021-1-FR01-KA210-VET-000032864) und dem österreichischen Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Raumordnung und Wasserwirtschaft (Dafne-Nr. 101738) finanziert.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht—Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*: Bd. 4. Auflage. Klinkhardt.
- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Buhse, W. (2014). *Management by Internet. Neue Führungsmodelle für Unternehmen in Zeiten der digitalen Transformation*. Kulmbach: Plassen.
- Fabre, M. (2017). *Le sens du problème. Problématiser à l'école*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation.
- Faistauer, C., Friewald, K., Forstner-Ebhart, A., & Haselberger, W. (2014). *Vom Kompetenzmodell zum kompetenzorientierten Unterricht an Landwirtschaftlichen Fachschulen*. Salzburg, Tulln, Wien.
- Forstner-Ebhart, A.; Linder, W. (2017). „Grüne Pädagogik“ – Lernen am Widerspruch. *R&E-SOURCE*

- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, J. Loughran (Eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. Routledge, S. 28–42.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion—Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), S. 3–18.
- Kattmann, U. (2015). *Schüler besser verstehen – Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge* (Vol.1). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Mayen, P. (2017). Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), S. 9–67.
- Martinek, D., Kipman, U. (2016). *Self-determination, Self-efficacy and Self-regulation in School: A Longitudinal Intervention Study With Primary School Pupils*. *Sociology Study*. <https://www.researchgate.net/publication/310781121>.
- Peltier, C. (2021). *L'objet pédagogique territorialisé pour enseigner les transitions et l'agroécologie : l'exemple de l'enseignement agricole français engagé dans le plan stratégique „Enseigner à produire autrement“*. PhD thesis, University of Burgundy Franche Comté, Dijon, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03633992/>.
- Peltier, C., Ringeval, B. (2022). Des objets pédagogiques territorialisés pour l'enseignement-apprentissage des transitions et de l'agroécologie, In I. Gaborieau & M. Vidal, *Enseigner à produire autrement. Repères, outils et démarches pour former aux transitions agroécologiques*. Dijon: *Educagri éditions*, S. 201–211.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*, 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), S. 107–117.
- Scheuch, M., & Keller, E. (2012). Making Pedagogical Content Knowledge Explicit: A Tool for Science Teachers' Professional Development. *Action Researcher in Education*, 3, S. 84–103.
- Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Siebert, H. (1997). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Stanzus, L., Fischer, D., Boehme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P., & Schrader, U. (2017). Education for Sustainable Consumption through Mindfulness Training: Development of a Consumption-Specific Intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), S. 5–21.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (Sixth edition). SAGE

Digitalisierung als Treiber von Bildungs(un-)gerechtigkeit

Sonja Gabriel¹, Michaela Liebhart-Gundacker², Helmut Pecher³, Barbara Römisch⁴, Gudrun Überacker⁵, Jasmin Wallner⁶

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1143>

Die Digitalisierung ist einerseits ein Faktor für Ungleichheiten in Bezug auf Bildung, andererseits aber gleichzeitig auch eine Möglichkeit der Inklusion. Diklusion – eine Kombination aus Digitalisierung und Inklusion – geht genau darauf ein, wie digitale Medien den Unterricht selbst, aber auch die Schule als Organisation verändern. Ausgehend von Modellen, die den digital-inklusive Unterricht ins Zentrum stellen, wird das österreichische Schulsystem betrachtet und jene Faktoren analysiert, die als Treiber für die Digitalisierung gelten können. Dazu gehört vor allem der 8-Punkte-Plan, der vor allem in der Sekundarstufe I für einen infra-strukturellen Schub sorgt. Allerdings sind noch weitere Faktoren für ein Gelingen der Diklusion an einem Schulstandort von Bedeutung, und zwar auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Eine besondere Rolle kommt dabei der Schulleitung zu, die Kulturen, Strukturen und Praktiken der Diklusion fördern soll.

Stichwörter: Digital Divide, Digital inklusiver Unterricht, Diklusion

1 Digital Divide als Faktor der Bildungsungerechtigkeit

Besonders die COVID-19-Pandemie und die dadurch bedingten Phasen des Distance Learnings führten dazu, dass evident wurde, wie sehr digitale Medien einen treibenden Faktor in der

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

² KPH Wien/Krems, Dr. Gschmeidler Straße 28, 3500 Krems

³ KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: helmut.pecher@kphvie.ac.at

⁴ KPH Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien

⁵ KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

⁶ ebd.

Bildungsungerechtigkeit darstellen. Forschungsergebnisse (z. B. Janschitz et al., 2022, S. 399 f.) zeigen auf, dass viele Lernende unzureichend mit digitalen Endgeräten ausgestattet waren und für diese damit eine uneingeschränkte Teilnahme am Distanzlernen nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen möglich war. Ungleichheiten bzw. Nachteile, die für bestimmte Bevölkerungsgruppen in Zusammenhang mit der Digitalisierung entstehen, werden unter dem Begriff Digital Divide subsumiert.

Wie Verständig et al. (2016) argumentieren, wird bei der Nutzung des Internets grundsätzlich zwischen zwei Bereichen unterschieden: Diese sind die digitale Spaltung (auch First-Level Digital Divide genannt) und die digitale Ungleichheit (Second-Level Digital Divide). Was – wie oben erwähnt – häufig während des ersten COVID-19 Lockdowns in Zusammenhang mit dem Distance Learning kritisiert wird, ist die digitale Spaltung – also der mangelnde Zugang zum Internet bzw. die Verfügbarkeit der dazu notwendigen Hard- und/oder Software. Obwohl der Ausbau des Internets in Österreich in den letzten Jahren verstärkt wurde, zeigt ein Blick auf den Breitbandatlas (<https://breitbandatlas.gv.at>), dass es durchaus noch viele Regionen gibt (vor allem jene, die weniger dicht besiedelt sind), in denen eine stabile Internetverbindung mit ausreichend hoher Downloadgeschwindigkeit nicht verfügbar ist. Zudem – und auch das zeigte sich während des COVID-19 Lockdowns – dass nicht nur die Verfügbarkeit von Internet und Endgeräten durchaus eine Herausforderung ist, sondern auch das Datenvolumen, über das Privatpersonen verfügen können. Diese Tatsachen führen zu sozialer Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit, da jene Lernenden, die ausreichend Endgeräte, stabiles und schnelles Internet sowie unlimitiertes Datenvolumen besitzen, über einen ungleich größeren Zugang zu Bildungsressourcen (und dies nicht nur während des Distance Learning) verfügen.

Die digitale Ungleichheit hingegen hängt nicht mit der technischen Ausstattung oder Verfügbarkeit zusammen, sondern mit der Art und Weise, wie die vorhandenen Ressourcen genutzt werden. Bereits vor fünfzehn Jahren haben Livingstone & Helsper (2007) darauf hingewiesen, dass die Tatsache, dass der Zugang zum Internet und zu Technologien besteht, nicht unbedingt zur Abschaffung von Bildungsungerechtigkeit beiträgt. Es hängt vielmehr mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund zusammen, wie digitale Medien von Lernenden eingesetzt werden, welche Herangehensweisen (beispielsweise, um Informationen zu recherchieren und deren Glaubwürdigkeit zu überprüfen) oder Nutzungsszenarien (beispielsweise digitale Endgeräte rein zur Unterhaltung oder auch zur Bildung einzusetzen) als relevant angesehen werden. Keres (2018) geht noch einen Schritt weiter, wendet sich gegen den Technikdeterminismus und zeigt auf, dass aufgrund der umfassenden Prozesse der Digitalisierung in allen Lebens- und Bildungsbereichen die Dichotomie von analog und digital nicht mehr länger aufrechterhalten lässt. Es wird also nicht nur die Art und Weise, wie wir lernen und arbeiten, durch die Digitalisierung beeinflusst, sondern auch die Wahrnehmung sowie das Verständnis der Welt.

Für das Bildungssystem ergibt sich daraus, dass beim Einsatz digitaler Medien sowohl lerntheoretische wie auch technische Faktoren berücksichtigt werden müssen. Ein inklusiver Ansatz, der neben Anwendungskompetenzen auch die Schulung kritischer Medienkompetenz forciert, kann dabei helfen, Lernende dabei zu unterstützen, Medien kompetent und reflektiert

zu nutzen, und somit an einer Gesellschaft, die von Digitalität geprägt ist, partizipieren zu können.

2 Von der Inklusion zur Diklusion

Wie kann Inklusion unter Zuhilfenahme von digitalen Medien in Schule und Unterricht erfolgreicher umgesetzt werden und welcher Mehrwert ergibt sich daraus? Um diese Frage beantworten zu können, soll im folgenden Abschnitt zunächst der Begriff „Diklusion“ näher definiert werden. Anschließend werden zentrale theoretische Modelle, welche im Kontext der Debatte um den Einsatz digitaler Medien in der Bildung entstanden sind, näher erläutert.

2.1 Diklusion – eine Begriffsbestimmung

Diklusion fasst die beiden Begriffe „Digitale Medien“ und „Inklusion“ zu einem gemeinsam gedachten Ansatz zusammen und nimmt dadurch sowohl die Handlungsoptionen, welche durch den Einsatz digitaler Medien ermöglicht werden, als auch Aspekte der Digitalisierung des Schulsystems in den Blick. Themen wie Gleichberechtigung und Teilhabe sowie Vielfalt im Kontext digitaler Medien werden dadurch in einer Begrifflichkeit vereint. Diklusion impliziert den Begriff der Inklusion, wobei an dieser Stelle von einem weit gefassten Inklusionsbegriff, welcher sich an der „inkluisiven Bildung“ der deutschen UNESCO-Kommission orientiert, ausgegangen wird. Angestrebt wird somit eine inklusive Bildung für alle Schüler*innen, wodurch jedes Kind und jede*r Jugendliche seine Potenziale entfalten kann.

Der Begriff „Diklusion“ selbst wurde von Schulz (2018) geprägt, damit ein Begriff geschaffen wird, der aufzeigt, wie notwendig es ist, zwei für die Schulentwicklung große Herausforderungen zu kombinieren und um weiters einen Ansatzpunkt zu schaffen, der gleichzeitig für einen wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs steht. Ziel ist es, dadurch die Chancengerechtigkeit für alle Schüler*innen zu verbessern. Diklusion wird dabei nicht als rein additive Verbindung der beiden Aspekte verstanden. Vielmehr soll dadurch ein Zusammenhang dargestellt werden, der das Bedingungsgefüge der Termini und damit auch das Potenzial der wechselseitigen Bereicherung verdeutlichen soll.

Diklusion bedeutet die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule. Die Verschränkung der beiden Themen ermöglichen Chancen der Teilhabe (Schulz & Reber, 2022).

Die gegenwärtige digitale Schulentwicklung und die Transformation der Schullandschaft eröffnen eine große Chance, um das Thema Inklusion erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Darüber hinaus kann Inklusion durch den Einsatz digitaler Technologien eine neue Perspektive für digitales-inkluisives Lernen eröffnen. Diese kann zum einen die Individualität

der Schüler*innen stärker berücksichtigen und zum anderen den Zusammenhalt untereinander stärken.

2.2 Digitale Modelle und digital-inklusive Unterricht

Mittlerweile gibt es viele unterschiedliche theoretische Modelle und Kompetenzformulierungen, die im Kontext der Debatte um den Einsatz digitaler Medien in der Bildung entstanden sind. Diese Modelle untersuchen, wie digitale Medien in den Unterricht integriert werden können, wie sie ihn ergänzen oder erweitern können und welche Lernziele und -prozesse für Schüler*innen am wichtigsten sind. Im Folgenden werden fünf zentrale Modelle kurz umrissen und hinsichtlich ihrer Relevanz für einen inklusiven Unterricht eingeordnet.

2.2.1 4K-Modell

Welche Kompetenzen Schüler*innen angesichts globaler Herausforderungen vermittelt werden sollen, ist die zentrale Frage des 4K-Modells. Als Grundlage dieser Hypothese dient die Vorstellung, dass sich das moderne Leben in eine VUCA-Welt verwandelt hat. Die Leitwörter volatility (Flüchtigkeit), uncertainty (Unsicherheit), complexity (Komplexität) und ambiguity (Mehrdeutigkeit) sind in der Abkürzung VUCA enthalten. Diese Schlagworte sollen Merkmale der modernen Welt beschreiben, welche sich infolge von Globalisierung, Automatisierung und Vernetzung ergeben (Bendel, 2021).

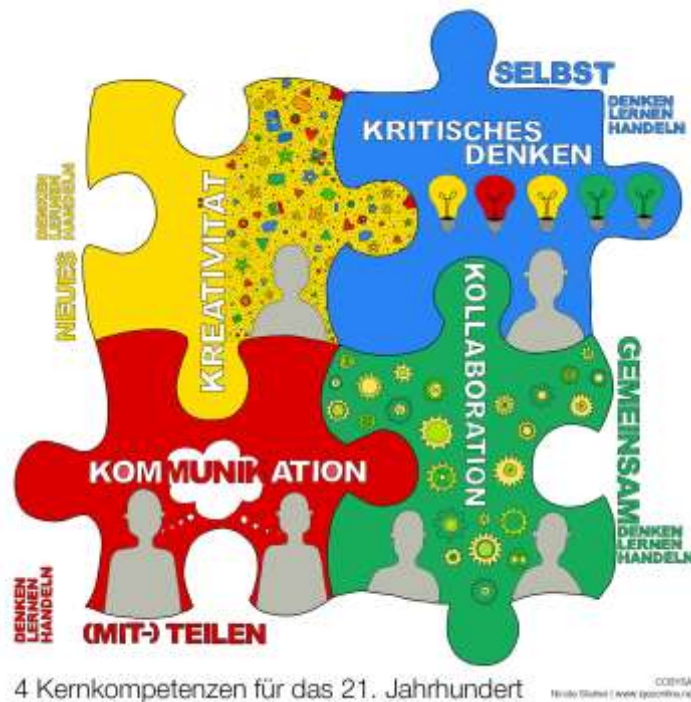


Abbildung 1: Kernkompetenzen für das 21. Jahrhundert, Quelle: Nicole Steiner, IQES online, Lizenziert unter CCBYSA.

Insgesamt werden vier 21st Century Skills skizziert, die im deutschsprachigen Raum unter dem Sammelbegriff „4Ks“ bekannt sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken (Fadel, Bialik & Trilling, 2017), die ineinandergreifen, wie dies in Abbildung 1 verdeutlicht wird. Das Gebot lautet: Wer unter gleichzeitiger Anwendung von zeitgemäßer Kommunikation und Kollaboration, Kreativität und kritischem Denken lernt, erwirbt das notwendige Rüstzeug für die Zukunft (Mihajlović, 2017).

Eine (schulische) Lernerfahrung, welche die 4Ks einbezieht, wird als starke Grundlage angesehen, um Schüler*innen die Teilhabe an der Gesellschaft in einem zunehmend mediatisierten und digitalisierten Umfeld zu ermöglichen. Die vier Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Kommunikation als erste Kernkompetenz des 4K-Modells beschreibt die Fähigkeit, das eigene Denken, Lernen und Arbeiten mitteilen zu können. Dabei steht in erster Linie der Aufbau authentischer Kommunikationsfähigkeiten im Fokus, welche die Befähigung zur digitalen Kommunikation implizieren (Fadel et al., 2017, S. 138).
2. Die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen denken, lernen und arbeiten zu können, beschreibt die zweite Kernkompetenz, jene der Kollaboration. Digitale Medien stellen Schüler*innen vor veränderte Anforderungen und Möglichkeiten, wie beispielsweise zeit- und ortsunabhängige simultane Bearbeitung und Bewertung von Dokumenten durch mehrere Beteiligte, worauf die Schule vorbereiten muss (Mihajlović, 2017).
3. Kritisches Denken als dritte Kernkompetenz des 4K-Modells beschreibt die Fähigkeit, selbst denken, lernen und arbeiten zu können. Darunter fallen verschiedene Sub-Kompetenzen, wie beispielsweise Selbstreflexion, das Bewerten und Gewichten von Informationen sowie die eigene Meinungsbildung. Die digitale Transformation führte dabei zu einer Erweiterung kritischer Denkkompetenz.
4. Die Fähigkeit, Neues zu denken, zu lernen und zu arbeiten beschreibt die vierte Kernkompetenz, jene der Kreativität. Die digitale Transformation führt unter anderem zu einer stetigen Vergrößerung möglicher Lösungswege, zu einer Erhöhung unterschiedlicher Zugangsarten und zu vielfältigeren Umsetzungsmöglichkeiten, wodurch mehr Raum für Kreativität geschaffen wird (Böttinger & Schulz, 2021).

Nur in wenigen Fällen ermöglichen die eben beschriebenen Kernkompetenzen des 4K-Modells eine trennscharfe und monoperspektivische Betrachtungsweise. Vielmehr ermöglichen diese Kompetenzen vielfältige Verknüpfungen und multiperspektivische Interpretationsmöglichkeiten (Böttinger & Schulz, 2021).

Stocker übt Kritik am Modell, indem er für 5K, anstelle der 4K, plädiert. Seines Erachtens liegt die Relevanz darin, die Dimension des komplexen Denkens im Modell zu berücksichtigen, da diese aufgrund der Verschränkung der globalen und gesellschaftlichen Herausforderungen essenziell sei. Selbiges trifft für die Bereiche der Bildung zur nachhaltigen Entwicklung und Naturbezogene Umweltbildung zu. Laut Stocker wäre daher eine Weiterentwicklung des 4K-Modells erforderlich (Stocker, 2020).

Der Bezug des 4K-Modells zur Diklusion:

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage nach dem Beitrag, welchen das 4K-Modell für die Planung, Umsetzung und Reflexion eines digital-inklusiven Unterrichts leisten kann. Nach Böttlinger und Schulz (2021) lassen sich drei zentrale Aufgaben identifizieren:

1. Betonung einer ganzheitlichen Sicht auf Lernen: Durch ein zu stark auf kognitive Komponenten fokussiertes schulisches Lernen werden die sozialen Komponenten des inklusiven Unterrichts oft vernachlässigt. In solchen Fällen soll das 4K-Modell helfen, bedeutsame Kompetenzen, wie beispielsweise die Kommunikation und Kollaboration, in den Fokus zu rücken.
2. Anstoß zur Reflexion über und zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts: Unter Berücksichtigung des 4K-Modells soll reflektiert werden, in welchem Umfang die Aspekte der vier Kompetenzen im Unterricht umgesetzt werden. Ein stärkerer Einbezug der „4Ks“ führt fast zwangsläufig zu einer Öffnung des Unterrichts und zum Einsatz von Methoden, welche auch in einem inklusiv-digitalen Unterricht eingesetzt werden.
3. Unterstützungsmöglichkeiten digitaler Medien im Kontext der 4K: Durch die Nutzung der vielfältigen Potentiale, über die digitale Medien verfügen, kann die Entwicklung der 4K, insbesondere der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, bei Schüler*innen angebahnt und unterstützt werden (Böttlinger & Schulz, 2021, S. 447).

Zudem kann darauf hingewiesen werden, dass kritisches Denken eine Notwendigkeit ist, um Reflexion und Selbstbewusstsein zu fördern, d.h. also nur wer über diese Kompetenz verfügt, kann sich an Diskussionen und Entscheidungsprozessen beteiligen, die im 21. Jahrhundert immer stärker über das Internet erfolgen und daher digitale Kompetenzen erfordern. Das Fehlen von kritischer Kompetenz führt daher im Umkehrschluss dazu, dass vieles, was über digitale Kommunikationswege transportiert wird, nicht hinterfragt und daher angenommen oder abgelehnt wird. Gerade in Bezug auf die steigende Verbreitung von Miss- und Desinformation, die über das Internet gestreut wird, wird deutlich, wie wichtig diese Kompetenz geworden ist.

2.2.2 SAMR-Modell

Im Zentrum des SAMR-Modells von Puentedura (2012) steht die Frage, wie sich Lernen und Unterrichtspraxis durch den Einsatz von Technologien bzw. digitalen Medien verändern kann. Im Zentrum des SAMR-Modells stehen vier Ebenen, die anhand der Art des Medieneinsatzes unterschieden werden, wobei die Komplexität zwischen den Ebenen jeweils zunimmt: Substitution (Ersetzung), Augmentation (Erweiterung), Modification (Änderung) und Redefinition (Neubelegung).



Abbildung 2: Das SAMR-Modell nach Puentedura (2012).

Auf der ersten Ebene, der Ebene der Substitution, werden analoge Medien durch digitale Medien ersetzt. Dadurch wird lediglich das Medium getauscht, funktionelle oder methodische Änderungen ergeben sich dadurch aber nicht. Ein Beispiel für Substitution wäre ein Arbeitsblatt, das online ausgefüllt werden kann, ohne dass es weitere Funktionen im Vergleich zu einem auf Papier zur Verfügung stehenden Arbeitsblatt bietet. Führt der digitale Medieneinsatz zu einer Erweiterung der interaktiven Handlungsmöglichkeiten und damit zu einer funktionellen Verbesserung, so ist dies auf der zweiten Ebene des SAMR-Modells, nämlich auf der Ebene der Augmentation einzustufen. Beispielsweise enthält das Online-Arbeitsblatt Links zu Informationen, die bei der Bearbeitung helfen. Während die ersten beiden Ebenen die Verbesserung (Enhancement) des Lernens durch digitale Technologie zum Ziel haben, fokussieren die Ebenen drei und vier eine Verwandlung (Transformation) des Lernens. Auf der Ebene der Modifikation ermöglicht der Einsatz von digitalen Medien somit eine weitreichende Um- bzw. Neugestaltung von Aufgaben. Beispielsweise könnte mit Hilfe eines Etherpad ein Thema von den Lernenden gemeinsam bearbeitet werden – orts- und zeitunabhängig. Im Rahmen der letzten Ebene – Redefinition – werden Elemente der beiden vorhergehender Ebenen zu neuartigen Aufgabenstellungen kombiniert. Diese Aufgaben wären ohne den Einsatz digitaler Technologien nicht möglich (Puentedura, 2012). Beispielsweise wird ein Erklärvideo von den Lernenden erstellt und über eine Plattform anderen Lernenden zur Verfügung gestellt.

Das SAMR-Modell geht davon aus, dass sich der pädagogische Nutzen digitaler Medien mit jeder Stufe erhöht. In dieser Annahme liegt ein Kritikpunkt, welchem sich das Modell stellen muss. Ein Arbeiten auf den Ebenen Modification und Redefinition bedeutet nämlich nicht automatisch, dass damit per se größere Erfolge erzielt werden als durch ein Arbeiten auf den ersten beiden Ebenen. Die vier Stufen ergänzen sich vielmehr und sollten nicht als hierarchische Abfolge von Entwicklungsschritten verstanden werden, denn nicht in jedem Fall ist ein Mehr an digitaler Technik automatisch besser für nachhaltige Lernprozesse.

Der Bezug des SAMR-Modells zur Diklusion:

Die Ebenen des SAMR-Modells verdeutlichen, welche Einsatzmöglichkeiten digitaler Technologien in einem diklusiven Unterricht möglich wären. Dabei erhalten Lehrpersonen Informati-

onen darüber, wie digitale Medien bzw. entsprechende Aufgabenstellungen gestaltet werden können. Wichtig ist zu bedenken, dass der digitale Medieneinsatz nicht nur auf den Ebenen der Modification oder Redefinition erfolgen muss. Vielmehr ist es Ziel eines inklusiven Unterrichts, alle Schüler*innen in ihrem jeweiligen Lernprozess zu unterstützen. Hier ist es Aufgabe der Lehrperson, durch einen zielgerichteten und auf individuelle Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen abgestimmten Einsatz digitaler Medien eine optimale Passung zu initiieren. Dabei kann je nach Bedarf in allen Stufen des Modells interveniert werden, um Lernende zielorientiert und ihren Bedürfnissen gemäß zu unterstützen (Böttinger & Schulz, 2021).

2.2.3 MiLd – Individuelles Lernen digital

Das Modell individuelles Lernen digital (MiLd) von Rodemerk und Hambsch (2019) gibt konkrete und direkt im Unterricht nutzbare Ansätze darüber vor, wie digitale Medien eingesetzt werden können, um ein hohes Maß an individueller Förderung in Lernprozessen zu erreichen. Auf Basis der Effektstärken der Hattie-Studie (2020) werden drei zentrale Handlungsfelder identifiziert, welche untereinander verknüpft sind: konstruktive Unterstützung, Klassenorganisation und kognitive Aktivierung. Als Ausgangspunkt individueller Förderung wird die konstruktiv-kognitive Unterstützung definiert. Dieses Handlungsfeld differenziert zwischen drei Subkategorien: formative Evaluation, Selbsteinschätzung und Reflexion des Lernprozesses sowie Feedback. Unterteilt in Kommunikation, Organisation und Klassenorganisation wird das zweite Handlungsfeld als unabhängiger Gelingensfaktor individueller Förderung angesehen und soll Freiräume für deren Umsetzung schaffen. Kognitive Aktivierung als drittes Handlungsfeld und als Zieldimension von Unterricht ist nach den Grundsätzen individueller Förderung auszurichten. Dabei gilt es, Binnendifferenzierung, alternative Lehr- und Lernformen sowie die Förderung von 21st-century-skills zu berücksichtigen (Böttinger & Schulz, 2021).

Die eben skizzierten Handlungsfelder sind immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Lehr- und Lernsituation zu sehen. Das bedeutet, dass der Einsatz digitaler Medien immer im Zusammenhang mit der Abwägung zwischen Kriterien guten Unterrichts, individueller Förderung und der Aufrechterhaltung der Tiefenstruktur des Unterrichts erfolgen muss. Unter dieser Berücksichtigung bietet das MiLd eine Auflistung an Apps zur Beantwortung der Frage: Welche App kann für die Erreichung welchen Ziels und in welcher Unterrichtssituation sinnvoll eingesetzt werden?

Kritik ist das MiLd-Modell vor allem dann ausgesetzt, wenn es darum geht, den Einsatz digitaler Medien linear zu denken. Aufgrund der Angabe der Effektstärke und darauffolgende Schlagworte zum Beitrag der Apps im Unterricht sowie schließlich eine Liste an App-Vorschlägen legen diesen Gedankengang nahe. Eine hohe Effektstärke und eine entsprechende App-Auswahl bedeuten jedoch beispielsweise nicht automatisch das Erreichen einer tiefergehenden konstruktiven Unterstützung.

Der Bezug des MiLd zur Diklusion:

Von zentraler Wichtigkeit in inklusiven Lehr- und Lernsettings sind Klassenorganisation, die kognitive Aktivierung aller Schüler*innen sowie die konstruktive Unterstützung als Basis indi-

vidueller Förderung. Im MiLd-Modell stellen diese Punkte die wesentlichen Handlungsfelder dar, weshalb die besondere Eignung dieses Modells für die Planung diklusiven Unterrichts gegeben ist. Darüber hinaus bietet das MiLd eine breit kategorisierte Sammlung an Apps, wodurch es zum einen eine gute Ergänzung darstellt, und zum anderen als eigenständiges Modell Lehrpersonen bei der Einbindung digitaler Medien in ihren Unterricht unterstützen kann. Eine Erweiterung des MiLd-Modells durch didaktische Lernszenarien wäre dabei sinnvoll, um weniger als grob kategorisierte Tool-Auswahl, sondern vielmehr als Modell Beachtung zu finden, welches den konkreten didaktischen Einsatz mit einer Auswahl an technischen Möglichkeiten verbindet (Böttinger & Schulz, 2021).

2.2.4 Dagstuhl-Dreieck und Frankfurt-Dreieck

Eine digital geprägte Gesellschaft, welche eine eigene Kultur in der Lebens- und Arbeitswelt hervorbringt, kennzeichnet unser tägliches Leben. Die Frage nach Bildung in einer digital vernetzten Welt gewinnt im schulischen Bereich daher zunehmend an Bedeutung. Um Bildungsprozesse zukunftsfähig zu gestalten, bedarf es des Verständnisses über grundlegende Konzepte der digital vernetzten Welt. Der Förderung von Verantwortungsbewusstsein, Selbstbestimmtheit, Kreativität, Urteilsfähigkeit und Partizipation kommt unter diesen veränderten Bedingungen eine noch größere Bedeutung zu. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, sollten im Bereich der Informatik und Medienbildung Inhalte und Kompetenzen verknüpft und idealerweise verpflichtend in allen Schulformen vermittelt werden.

Wenn die Nutzung von digitalen Medien als Werkzeug didaktisch sinnvoll und reflektiert geschieht, können diese den Zugang zum Lernen sowie Schule grundlegend verändern. Wird die Heterogenität der Schüler*innen in diesem Kontext beispielsweise verstärkt berücksichtigt, kann allen Lernenden ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung ermöglicht werden (Gesellschaft für Informatik, 2016).



Abbildung 3: Das Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik, 2016, S. 3).

Das Dagstuhl-Dreieck, das einen stark interdisziplinären Zugang aufweist, beschreibt drei Perspektiven digitaler Bildung, welche im digital-inkludierenden Unterricht zentrale Beachtung finden sollten.

1. Technologische Perspektive: Im Zentrum dieser Perspektive steht das Hinterfragen und Bewerten der Funktionsweise von Systemen, welche die digitale vernetzte Welt kennzeichnen. Darunter fallen Fragen zu den Wirkungsprinzipien von Systemen sowie nach deren Erweiterungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Technologische Grundlagen, wie beispielsweise Problemlösestrategien, werden dabei vermittelt, um Hintergrundwissen für die digitale vernetzte Welt zu schaffen.
2. Gesellschaftlich-kulturelle Perspektive: Diese Perspektive betrachtet die Wechselwirkung der digitalen vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft.
3. Anwendungsbezogene Perspektive: Zentral ist hierbei die Frage, welche Systeme herangezogen werden können, um die Umsetzung individueller und kooperativer Vorhaben zu unterstützen. Um Werkzeuge gezielt auswählen und nutzen zu können, ist eine Orientierung hinsichtlich der vorhandenen Möglichkeiten und Funktionsumfänge verschiedener Werkzeuge sowie deren Handhabung erforderlich. Diese Orientierung zu schaffen ist Ziel dieser Perspektive (Gesellschaft für Informatik, 2016).

Der Bezug des Dagstuhl-Dreiecks zur Diklusion:

Für eine inklusive Medienbildung ist das Dagstuhl-Dreieck daher von besonderer Relevanz, da es den Bereich der Medienbildung in direktem Bezug zur Gesellschaft beschreibt. Eine Einführung in Anwendung, Wirkung und Technik ist vor allem für Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen zentral. Dadurch erleichtert man ihnen beispielsweise den Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe im Alltag und gibt ihnen eine Stimme in sozialen Netzwerken (Schulz, 2021a).

Das Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt ist ein interdisziplinäres Modell, das eine konzeptionelle Ergänzung und Erweiterung des Dagstuhl-Dreiecks – auch auf außerschulische Bildungskontexte (wie Berufsbildung, Hochschule, Lehrer*innen-Bildung) darstellt. Dieses Modell richtet sich dabei in erster Linie an Forscher*innen sowie Personen, die sich mit der Bildung im Kontext des digitalen Wandels befassen. Zielsetzung des Modells ist es, die Phänomene einer digitalen Welt aus den Perspektiven von Informatik, Medienpädagogik und -wissenschaft zu betrachten und davon ausgehend, Erfordernisse für Bildungsprozesse zu formulieren. Auf dieser gemeinsam entwickelten Reflexionsbasis sollen notwendige Kompetenzen für eine Teilnahme an Lebens- und Arbeitswelt herausgearbeitet werden. Das Frankfurt-Dreieck erfüllt damit die Funktion, einen „überfachlichen Orientierungs- und Reflexionsrahmen für Bildungsprozesse im digitalen Wandel bereitzustellen“ (Brinda et al., 2019, S. 25), der alle relevanten Perspektiven einbezieht. Für die Bildung unter Bedingungen der Digitalität relevant sind die technologisch-mediale und die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive sowie die Interaktionsperspektive. Die Lernenden sollen bei dieser Betrachtung jeweils die Prozesse von Analyse, Reflexion und Gestaltung durchlaufen. Der mit 2022/23 in Österreich erlassene Lehrplan „Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe 1“ (BMBWF, 2022)

setzt die drei zentralen fachlichen Perspektiven mit den zuvor genannten Perspektiven des Frankfurt-Dreiecks multiperspektivisch in Beziehung zueinander, anhand derer digitale Phänomene als Betrachtungsgegenstand thematisiert und didaktisch bearbeitet werden sollen.

2.2.5 TPACK-Modell

Das Technological Pedagogical Content Knowledge-Modell (TPACK-Modell) wurde aufbauend auf dem Ansatz von Shulman – Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1986) entwickelt. Das TPACK-Modell bietet einen Rahmen, in dem die drei Kompetenzbereiche Inhalt (Content Knowledge – CK), Pädagogik (Pedagogical Content Knowledge – PK) und Technologie (Technological Knowledge – TK) in einer komplexen Interaktion aufeinander bezogen und beschrieben werden.

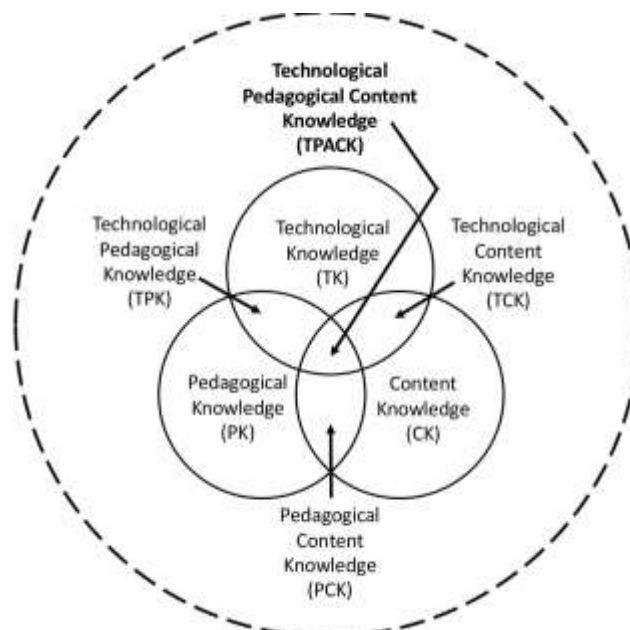


Abbildung 4: Das Technological Pedagogical Content Knowledge-Modell, eigene Darstellung.

Nach diesem Modell müssen Lehrpersonen nicht mehr nur über Fachwissen zu den schulischen Lerninhalten (CK) verfügen, sondern benötigen darüber hinaus pädagogisches und didaktisches (PK) sowie technologiebezogenes Wissen (TK). Von Interesse sind dabei die jeweiligen Schnittmengen, welche sich zwischen den drei Kompetenzbereichen ergeben:

1. Technological Pedagogical Knowledge (TPK): Das TPK umfasst Wissen darüber, wie man Inhalte leichter zugänglich machen kann.
2. Technological Content Knowledge (TCK): Das TCK beinhaltet Wissen um die Implikationen von technologischem Wandel für schulische Lerninhalte.
3. Pedagogical Content Knowledge (PCK): Das PCK umfasst (sonder-)pädagogisches fachdidaktisches Wissen, welches die Entscheidung über sinnvolle Verbindungen von Didaktik und Inhalt erlaubt.

Diese drei spezifischen Kompetenzbereiche überschneiden sich wiederum im Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), welches Wissen über das Lehren mit und über digitale Technologien im jeweiligen Unterrichtsfach umfasst (Schulz et al., 2022, S. 39).

Das TPACK-Modell gehört heute weltweit zu den meistzitierten Modellen des professionellen Lehrer*innenwissens. Welche Rolle dieses Modell im Bereich der Diklusion spielt, soll im Kapitel 4 dieses Artikels „Gelingensfaktoren erfolgreicher Diklusion“ aufgezeigt werden.

3 Treiber im österreichischen Schulsystem

Die Integration digitaler Medien in österreichische Schulen verläuft nur langsam, obwohl die Nutzung im Alltag als selbstverständlich gilt. Dessen ungeachtet, dass digitale Medien vielfältige Potenziale für das Lehren und Lernen haben, werden diese nicht ausgeschöpft (Petko, 2020). Laut PISA-Studie 2018 liegt Österreich bei der Internetnutzung der 15- bis 16-Jährigen unter dem OECD-Durchschnitt. Seit 2012 ist ein Anstieg von 20 auf 35 Stunden pro Woche zu verzeichnen (OECD, 2021, S. 21). Es ist anzunehmen, dass es bis zur letzten PISA-Studie, die im Frühjahr 2022 durchgeführt wurde, zu einem weiteren Anstieg bei der Nutzung des Internets kam. Ausschlaggebend dafür ist unter anderem die Covid19-Pandemie und die damit verbundenen Distance-Learning-Szenarien, die auch auf die unterschiedliche technische Ausstattung und dem damit zusammenhängenden Risiko von Bildungsungerechtigkeit aufgrund schlechter Internetverbindungen oder veraltetem Equipment aufmerksam machte (Kayali et al., 2021). Dass die Verweildauer im Internet zunimmt, zeigt auch die in Oberösterreich durchgeführte Jugend-Medien-Studie zum Medienverhalten von Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren aus dem Jahr 2021. Die durchschnittliche Zeit im Internet pro Tag hat sich vom Jahr 2011 von 64 Minuten auf 110 Minuten im Jahr 2019 erhöht (Market Marktforschungsinstitut, 2021).

In der Schule wie auch im Kindergarten ist erkennbar, dass die Rolle von digitalen Medien bei Kindern und Jugendlichen von den Pädagog*innen wahrgenommen und ein verantwortungsbewusster Umgang damit als wichtig erachtet wird (Education Group, 2022, S. 3). Pädagog*innen der Elementar- und Primarstufe sehen sich aufgrund der mangelhaften Aus- bzw. Fortbildung jedoch oft nicht in der Lage, auf das aktuelle Medienverhalten zu reagieren und in pädagogischen Settings professionell zu agieren, wie die Ergebnisse der oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie 2022 mit dem Wunsch nach praxisnahen Fortbildungen und Unterstützungen im Bereich der Medienkompetenz und -didaktik zeigen (Education Group, 2022).

Mit dem Grundsatzterlass „Medienerziehung“, dessen aktualisierte Fassung im Jahr 2012 in Kraft trat und damit den Anfang 2000 publizierten Grundsatzterlass ersetzte, wurde in Österreich auf bildungspolitischer Ebene bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein Schritt zur Verankerung schulischer Medienbildung gesetzt (Grundsatzterlass zur Medienerziehung Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung, 2012/BMUKK-48.223/0006-B/7/2011). Die Veränderungen, die sich durch die voranschreitende Digitalisierung ergeben, nahm das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zum Anlass, um im Bildungswe-

sen weitere Schritte zu setzen und auf die veränderten Bedingungen zu reagieren. Mit dem Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen sind drei Handlungsfelder im Fokus (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>). Ein erstes Feld setzt den Schwerpunkt auf Lehr- und Lerninhalte, während das zweite Feld auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen fokussiert. Der dritte Bereich rückt die Infrastruktur und moderne Schulverwaltung in den Mittelpunkt. Diese drei Handlungsfelder umfassen verschiedene Projekte, die von der Bundesregierung im Zuge des Projekts „Digitale Schule“ auf Basis des 8-Punkte-Plans für die Digitalisierung gesetzt wurden und sich bis 2024 nach wie vor im Prozess der Umsetzung befinden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Dieses Vorhaben umfasst die Vereinheitlichung und Vereinfachung von Kommunikationsprozessen zwischen allen am Schulprozess beteiligten Personen, die Förderung der Bildung rund um den Einsatz und Umgang digitaler Medien in pädagogischen Settings, die Verbesserung der technischen Infrastruktur an Schulen, die Ausstattung von Lehrenden und Lernenden mit mobilen Endgeräten sowie die Unterstützung bei der Auswahl digitaler Anwendungen mit dem allumfassenden Ziel der Verankerung von digitalem Lernen an allen Schulen bis 2024 (Digitale Schule, 2022).

Erste Schritte im Rahmen des 8-Punkte-Plans zur Zielerreichung wurden im Jahr 2020 gesetzt, wobei in der ersten Phase der Fokus unter anderem auf der Bildung der Pädagog*innen mit Blick auf den Einsatz digitaler Lehr- und Lernmethoden lag, wie es auf der Webseite digitale-schule.gv.at beschrieben wird (Digitale Schule, 2022). Bis zu diesem Zeitpunkt hatten Pädagog*innen von Schulerhalter- oder Dienstgeberseite kaum mobile Endgeräte zur Verfügung und daher musste vorwiegend auf private Ressourcen zurückgegriffen werden. Mit dem Schuljahr 2021/2022 wurde im Zuge des 8-Punkte-Plans die Geräteinitiative gestartet, bei der Schüler*innen der Sekundarstufe 1 in den fünften und sechsten Schulstufen mobile Endgeräte zum schulischen und privaten Gebrauch bereitgestellt wurden, die mit einem finanziellen Selbstbehalt in das Eigentum der Schüler*innen übergehen. Im Rahmen dieser Geräteinitiative wurden pro Klasse drei digitale Endgeräte für Lehrpersonen an die Schulen geliefert. In der ersten Phase stand also nicht allen Lehrpersonen, die in einer fünften oder sechsten Schulstufe unterrichteten, ein eigenes Gerät für die Unterrichtsvorbereitung und Abhaltung zur Verfügung. Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen zeigten sich bei der Einführung digitaler Endgeräte unter anderem im unterschiedlichen Medienkompetenzniveau der Schüler*innen, in der Organisation der Sicherheit (Gefahrenquellen im Raum wie z.B. Kabel), im Klassenmanagement im Rahmen der Kontrolle und Überwachung sowie in unzureichender Internetverbindung und Ausstattung, wie beispielsweise Steckdosen. Lehrpersonen sehen jedoch auch Potenziale in der Geräteinitiative, da beispielsweise keine eigenen Computerräume mehr benötigt werden. Einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen der Einführung digitaler Geräte am Schulstandort kann aus Sicht von Lehrpersonen die Schulleitung in einer koordinierenden und unterstützenden Rolle leisten (Pecher et al., 2022).

Um die an einigen Schulstandorten unzureichende Internetverbindung zu verbessern, sieht der 8-Punkte-Plan bis 2024 den Ausbau der IT-Infrastruktur an den Schulstandorten aller Bun-

desschulen durch Anbindung an einen Glasfaseranschlusses und WLAN in allen Unterrichtsräumen vor (Digitale Schule, 2022). Die Verantwortung für die Ausstattung von Gemeindeschulen liegt auf Gemeindeebene, was bedeutet, dass es hier nach wie vor zu großen Ungleichheiten zwischen einzelnen Schulstandorten kommen kann.

Die Umsetzung des 8-Punkte-Plans für die Digitalisierung ist bis 2024 geplant (Digitale Schule, 2022) und kann als Treiber auf infrastruktureller Ebene gesehen werden. Diese Ebene findet sich der Abbildung 5 zufolge im Rahmenmodell von Reusser und Pauli (2010) bei den angebotsbezogenen Stützsystemen – Schulsystem, Lehrpersonenbildung und Schulmerkmale – auf der Makroebene.

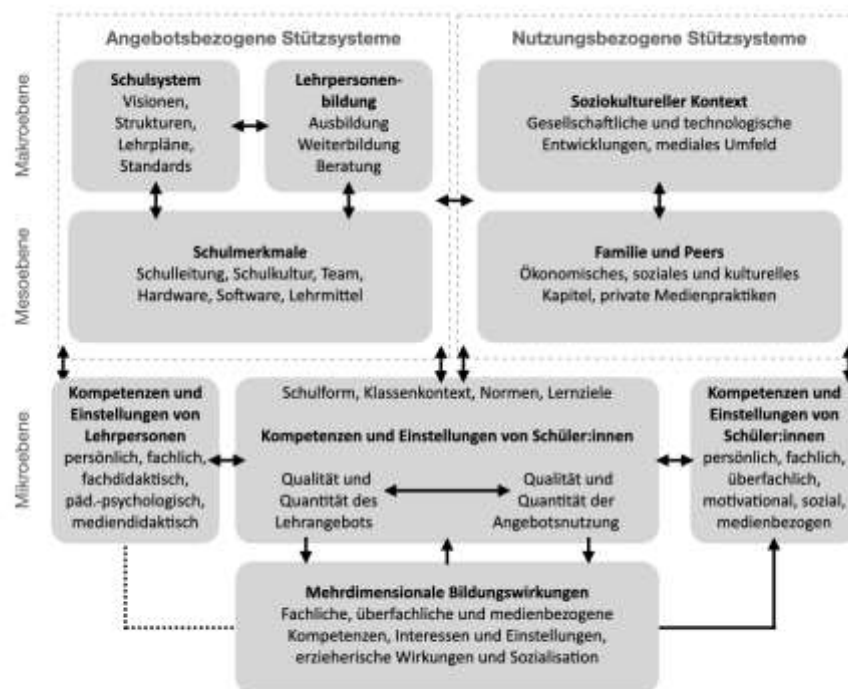


Abbildung 5: Aspekte der Medienintegration in Schulen entlang des adaptierten Rahmenmodells von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit nach Reusser und Pauli (2010), eigene Darstellung.

Die nicht zu unterschätzende Rolle der Schulleitung im Zuge der Etablierung von digital-inkludierendem Lernen am Schulstandort, wie dies zuvor im Zuge der Gelingensbedingungen der Geräteinitiative angemerkt wurde, positioniert sich in diesem Modell ebenso bei den angebotsbezogenen Stützsystemen, jedoch auf der Mesoebene. Im Zentrum der Mikroebene stehen die Lehrpersonen und damit auch die (Fach- und Medien-)Didaktik, der Unterricht samt den digitalen Medien sowie die Lernenden. Der Bereich der Lehrperson und jener des Unterrichts zeigen eine wechselseitige Wirkung im Kontext der individuellen Fähigkeiten und Überzeugungen der Lehrpersonen sowie des qualitativen und quantitativen Unterrichtsangebots, während weiteres auch eine wechselseitige Wirkung in Bezug auf die Lernenden aufweist (Reusser & Pauli, 2010).

Im Zentrum des didaktischen Handelns sollte der Fokus auf dem Mehrwert des digitalen Mediums im Unterricht liegen. Die Lehrperson trifft die Auswahl aufgrund mehrerer Faktoren und stimmt den Medieneinsatz auf die Voraussetzungen, Vorerfahrungen, geplanten Aktivitäten, Inhalte, Ziele, Kollaborationsmöglichkeiten der Lernenden sowie strukturellen Vorgaben und Möglichkeiten der Schule ab. Wird dies nicht berücksichtigt, werden die vermeintliche Steigerung der Unterrichtsqualität und der Mehrwert ausbleiben. Die Inklusion von digitalen Medien sollte als Basis des Denkprozesses bei der Gestaltung von Unterricht dienen. Wissen über didaktische Modelle und grundlegende Prinzipien bieten Handlungskompetenz für Pädagog*innen, um Inhalte zu entwickeln und auch entsprechende Medien für den Unterricht identifizieren, selektieren und integrieren zu können (Petko, 2020).

Schulz (2018) beschreibt fünf Ebenen, die die Chancen auf gelungene Teilhabe durch den Einsatz digitaler Medien eröffnen: Ebene 1 betrifft die Unterstützung von Lernenden durch unterstützende Technologien, Ebene 2 das Potenzial digitaler Medien für individualisierten Unterricht, Ebene 3 das digitale kooperative oder kollaborative Lernen in Lerngruppen, Ebene 4 die digitale Vor- und Nachbereitung von Unterricht sowie Lernstandserhebung und Diagnostik sowie Ebene 5 die Bedeutung von inklusiver Medienbildung in der Gesellschaft.

Der Einsatz und das Wissen über didaktische Modelle sind auf mehreren systemischen Ebenen zu planen und zu etablieren. Die Medienintegration in Schulen ist im Rahmenmodell für Unterrichtsqualität und deren Wirksamkeiten von Reusser und Pauli (2010) dargestellt. Es wirken hier die Makro-, Meso- und Mikroebene aufeinander ein. Zu überlegen ist, auf welcher Ebene Modelle etabliert sein müssen, damit diese nachhaltig wirksam werden und Inklusion greifbar wird. Nachfolgend werden unterschiedliche Aspekte der Makro-, Meso- und Mikroebene näher beleuchtet.

3.1 Struktureller Rahmen auf der Makroebene

Die Makroebene basiert im schulischen Kontext strukturell auf zwei Bereichen. Diese umfassen einerseits das Schulsystem und andererseits die Lehrpersonenbildung, welche auch wechselseitig aufeinander wirken. Vorrangig waren für einige Zeit Veränderungen zur Integration von digitalen Medien im Schulsystem auf die Bereitstellung von grundlegender Hardware gerichtet. Es ist jedoch mittlerweile ein Weiterdenken zu beobachten, so dass jetzt auch formale Vorgaben, wie Lehrpläne, Unterrichtsstrukturen, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen überarbeitet, angepasst und erweitert werden (Delrio & Dondi, 2008).

In den letzten Jahren wurden im österreichischen Schulsystem mehrere Initiativen und strukturelle Maßnahmen getätigt, damit eine verstärkte Nutzung von digitalen Medien ermöglicht und auch durchgeführt werden kann. Bei Betrachtung des Schulsystems auf der Makroebene können Verschränkungen mit den im zweiten Kapitel vorgestellten Modellen angedacht werden. Im Lehrplan für das Fach „Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe 1“ ist eine Verbindung zum Dagstuhl-(Frankfurt-)Dreieck schon bei der Beschreibung in Abschnitt 2.2.4 erfolgt. Die drei Perspektiven des Modells – technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektive – sind für digitale Bildung Komponenten, die zur Zuordnung von

Themenbereichen im Lehrplan herangezogen wurden. Bei der Umsetzung von strukturellen Änderungen ist nach Petko (2020) eine Unterscheidung in drei Bereiche notwendig. Diese sind international aufgrund verschiedener Schulkulturen und -strukturen unterschiedlich zu gewichten:

- Maßnahmen für Fortschritt im Unterricht bestehender Fächer, um digitale Mediennutzung mediendidaktisch zu integrieren
- Verbesserung der digitalen Kompetenzen von Schüler*innen
- Maßnahmen zur Etablierung neuer Schulfächer mit dem Schwerpunkt Informatik beziehungsweise Medienbildung

Bei mediendidaktischen Initiativen ist auf der Makroebene die Lehrpersonenbildung – auch die Fort- und Weiterbildung – miteinzubeziehen. Hier sind Maßnahmen mit Schwerpunktsetzungen auf mehreren Ebenen zu erheben. Auf europäischer Ebene sind im März 2021 von der Europäischen Kommission die Ziele für den digitalen Wandel in Europa bis 2030 präsentiert worden. Die vier großen Bereiche sind die Aneignung digitaler Grundkompetenzen bei mindestens 80 % der Bevölkerung, digitaler Fortschritt in Unternehmen, nachhaltige und sichere digitale Infrastruktur in Europa und die Digitalisierung öffentlicher Dienste in mehreren Bereichen (Europäische Kommission, 2021). In Anbetracht dessen, dass auf europäischer Ebene bis 2030 eine grundlegende verstärkte Nutzung von digitalen Medien angestrebt wird, ist dies auch im Schulwesen aktiv zu integrieren und mitzudenken. Die Umsetzung des 8-Punkte-Plans und die Einführung des Unterrichtsfaches „Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe 1“ sind Maßnahmen, die auf der Makroebene vorgenommen wurden. Auch im Bereich der Lehrpersonenbildung wurde in der Primarstufenpädagog*innenausbildung der Medienschwerpunkt eingeführt, im Bereich der Weiterbildung Hochschullehrgänge für das Lehramt „Digitale Grundbildung“ und im Zuge der Fortbildungen gibt es Veranstaltungen in Präsenz- und/oder Online-Formaten. Die Umsetzung in der Lehrpersonenbildung erfolgen gemäß den jeweils aktuellen Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

Inhalte, die sich in den Lehrer*innenfort- und -weiterbildungsangeboten wiederfinden sollten, sind Modelle, die eine digital-inkludierende Fachdidaktik unterstützen. Hierzu wurden im Kapitel 2.2.1 sowie 2.2.2 bereits das SAMR-Modell und das 4K-Modell näher beschrieben, die für die Planung eines mediengestützten Unterrichts herangezogen werden können. Die didaktische Planung des Unterrichts ist der Mikroebene zuzuordnen. Die Mesoebene ist in Bezug auf die didaktischen Modelle ebenfalls mitzudenken, da im Zuge einer didaktischen Analyse vor der Planung die Schulmerkmale mitgedacht und berücksichtigt werden müssen, wie im folgenden Abschnitt dargelegt wird.

3.2 Schulmerkmale auf der Mesoebene

Individuelle Schulmerkmale einer Schule sind auf der Mesoebene eingegliedert. Diese beinhalten die Haltung der Schulleitung und des Teams mit der etablierten und gelebten Schulkul-

tur. Auf materieller Seite sind Hardware, Software und weitere Lehrmittel hier zu verorten. Die Mesoebene ist relevant, da sie das Bindeglied zwischen der Makro- und Mikroebene bildet. Die Modelle sind hier nicht in dem Ausmaß der Umsetzung relevant, jedoch ist die Haltung und die Wechselwirkung zwischen den Ebenen essenziell. Innovationen und Veränderungen werden auf dieser Ebene angestoßen und sind in ganzheitlichen Prozessen zu betrachten. Die Komponenten, wie neue Verantwortlichkeiten und Handlungsweisen, sind wesentlich und auch die persönlichen und arbeitgemeinschaftlichen Einstellungen der handelnden Personen einer Schule sind wichtig, um Entwicklungen zu beginnen. Der kollektive Wille eines Schulteam ist Voraussetzung, damit Veränderungen vonstattengehen können und nachhaltig wirken (Petko, 2020). Besonders effektiv werden Prozesse in Schulen in Gang gesetzt, wenn Schulleitung und Lehrer*innenteam gemeinsam eine Vision entwickeln. Wenn der Einsatz von digitalen Medien Teil der pädagogischen didaktischen Vision sein soll, dann muss diese dahingehend auch klar formuliert und mit passenden Modellen bezüglich einer digital-inkludierenden Fachdidaktik verknüpft werden. In der Umsetzung der Vision können bereits Elemente der Modelle zum Einsatz kommen. Zum Beispiel können aus dem 4K-Modell das kritische Denken und die Kreativität als wesentliche Komponenten dienen, um verschiedene Varianten zur Umsetzung zu erarbeiten. Innerhalb des Teams kann ein Peer-System zur Unterstützung der Lehrer*innen mit unterschiedlichem Knowhow etabliert werden. Die Etablierung von Medien benötigt als Grundlage eine Vision und konkrete Ziele, damit diese realisiert werden können (Leithwood & Jantzi, 2005).

3.3 Die Arbeit in der Klasse auf der Mikroebene

Die Integration digitaler Medien in den Unterrichtsalltag wird besonders auf der Mikroebene sichtbar, denn diese kombiniert die Kompetenzen und Haltungen von Lehrer*innen und den Unterricht mit dem Medieneinsatz. Fachdidaktische Modelle werden besonders auf dieser Ebene wirksam, wenn diese gezielt von Lehrpersonen eingesetzt werden. Lehrpersonen müssen zudem eine Vielzahl an Kompetenzen aufweisen, wenn sie digitale Medien in ihrem Unterricht lernzielgerecht integrieren möchten. Die damit in Verbindung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in verschiedenen Kompetenzkatalogen beschrieben (McGarr & McDonagh, 2019). An dieser Stelle kann beispielsweise das TPACK-Modell herangezogen werden. Dieses Modell ist ein wesentlicher Baustein für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht, da es die verschiedenen notwendigen Komponenten des mediendidaktischen Wissens für Lehrer*innen aufzeigt. Lehrpersonen handeln und wirken, denn sie gestalten ihren Unterricht proaktiv und arbeiten didaktisch. Damit es im Unterricht zu einem Einsatz digitaler Medien kommt, muss die Lehrperson von der Sinnhaftigkeit und Zielgerichtetheit dieser überzeugt sein, denn erst dann ist die Lehrperson auch bereit, sich Wissen über entsprechendes technisches und mediendidaktisches Knowhow anzueignen und Modelle für eine digital-inkludierende Fachdidaktik anzuwenden und in ihrem Unterrichtsalltag zu etablieren (Petko, 2020, S. 164 f.) Die Kunst der Lehrer*innen besteht darin, das Wissen aller Ebenen zu vereinen und den pädagogischen Mehrwert für den Unterricht zu nutzen.

4 Gelingensfaktoren erfolgreicher Diklusion

Gelungende Diklusion in Schulen und Bildungsumgebungen ist einerseits von unterschiedlichen Ebenen und Personen(gruppen) abhängig, betrifft andererseits aber auch unterschiedliche schulische Dimensionen.

Hartung et al. (2021, S. 64) zufolge ist der Einsatz digitaler Medien im Unterricht meist von denselben Rahmenbedingungen abhängig, wie sie auch für die Umsetzung von Inklusion in der Schule notwendig sind. Gelingensbedingungen sind einerseits auf der Mikroebene (Lehrkräfte, Schüler*innen), aber auch auf der Mesoebene (Schulstandort) zu finden. Schulische Medienintegration bedingt Veränderungsprozesse, die einerseits schulkulturelle und soziale Faktoren (z. B. Ermöglichung professioneller Lernprozesse) sowie die Schule als Organisation auf einer strukturell-institutionellen Ebene betreffen (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 246). Der Einsatz neuer digitaler Medien und Entwicklungen ist dann sinnvoll, wenn Innovationen von Nutzenden positiv angenommen und akzeptiert werden (Nistor, 2018, S. 2).

Lehrperson: Neben dem Fachwissen sind es vor allem die grundlegenden Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte, die einen großen Einfluss auf gelingenden inklusiven Unterricht haben. Dazu ist Akzeptanz und Innovationsbereitschaft gegenüber digitalen Medien sowie Wissen über Technik, Didaktik und Pädagogik zu zählen. Studiendaten (Petko, 2012; Prasse, 2012) zufolge weisen Lehrkräfte eine neutrale bis positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion auf. Bedenken bei der praktischen Umsetzung und der Ausprägung einer Behinderung stehen eigene positive Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung gegenüber (Hartung et al., 2021, 59 ff).

Lernende: Hartung et al. (2021) legen dar, dass Nutzungshäufigkeiten, besonders aber wahrgenommene Qualität der schulischen Nutzung digitaler Medien sich positiv auf die Leistungen in verschiedenen Fächern auswirken. Ergänzend wird festgehalten, dass positive Einstellungen des Elternhauses und vermehrte häusliche Mediennutzung eine nicht unwesentliche Rolle als Gelingensfaktor spielen.

Schulentwicklung: Diklusive Schulentwicklung setzt im Vergleich zu herkömmlicher digitaler Schulentwicklung ihre Schwerpunkte auf Personalentwicklung mit Förderschwerpunkten auf Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Weitere sind ein enger Austausch der Lehrkräfte und häufige Mikrofortbildungen. Assistiver, differenzierter, individualisierter und kollaborativer Einsatz von Medien und eine geeignete digitale Erfassung von Lernständen helfen, den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Neben einer situationsadäquaten Planung der IT-Infrastruktur müssen auch mobile Strukturen zur gemeinschaftlichen Nutzung an verschiedenen Standorten geschaffen werden (Ferraro et al., 2021, 37 ff).

Schulleitung: Schulleitungen wird in Digitalisierungsprozessen eine steuernde Rolle zugeschrieben. Dabei hat die Führungsweise der Schulleitung besonders dann eine positive Auswirkung auf die schulische Inklusion, wenn sie leitend, partizipativ und unterstützend und auf gemeinsame Werte und Visionen ausgerichtet ist (Ferraro et al., 2021, S. 39). Wird der Schulentwicklungsprozess in den Betrachtungsfokus gerückt, so sind Veränderungen von Haltungen

und Strukturen für gelingende inklusive Schule grundlegend. Dabei sollen Heterogenität der Lernenden, individuellen Bedürfnisse, Ausgangslagen, Hintergründe sowie Förderbedarf Beachtung finden. Schulleitungshandeln wirkt auf Schulkulturen, Strukturen sowie gelebte Praktiken ein und ermöglicht dadurch digitale Inklusion (Schulz, 2021b).

5 Conclusio und Ausblick

Damit Digitalisierung nicht dazu führt, dass Bildung nur für jene zugänglich ist, die den Digital Divide überwinden können (sowohl First als auch Second Level), sollte Schule im Rahmen des digital-inkludierenden Fachunterrichts sowie in speziellen Fächern wie „Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe 1“ Medienbildung und informatische Grundbildung vermitteln. Damit dies gelingen kann, müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden, wie die unterschiedlichen Modelle gezeigt haben. Besonders das Zusammendenken von digitalen Medien und Aspekten der Inklusion – also Diklusion – erweisen sich hier als hilfreich, um Bildungsgerechtigkeit für alle Lernenden zu schaffen und sie zu ermächtigen, in einer von Digitalität bestimmten Welt ohne Einschränkungen partizipieren zu können. Daher sollen digitale Medien genutzt werden, um Lernangebote medial zu gestalten und so Lernen zu ermöglichen, das verschiedene Sinne anspricht. Hier bleibt abzuwarten, wie sich neue Technologien, wie etwa Augmented Reality oder Virtual Reality in den Unterrichtsalltag integrieren lassen. Ein weiterer Aspekt, der durch den Einsatz von digitalen Medien in Zukunft noch stärker zu Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, findet sich im Learning Assessment, also in der Lernstands- und Lernprozessanalyse als Unterstützung der Lehrperson. Zudem kann durch die Adaptivität von Lernsoftware besser auf die jeweiligen Bedürfnisse und Wissensstände einzelner Lernender eingegangen werden und so selbständiges und selbstregulierendes Lernen unterstützt werden. Wie so etwas funktionieren kann, zeigt seit Jahren das erfolgreiche Projekt Khan Academy (<https://de.khanacademy.org/>). Zudem können Mechanismen in derartigen Programmen (wie z. B. Gamifizierung, also der Einsatz von Spielelementen in außerspielerischen Kontexten) zur Lernmotivation genutzt werden. Schließlich bieten digitale Medien auch die Möglichkeit der Individualisierung und des stärker interessen geleiteten Lernens im Sinne der Talente- und Begabungsförderung. Dass all diese Potentiale allerdings nur ausgeschöpft werden können, wenn – wie in diversen Modellen und hier im Artikel aufgezeigt – alle am System Schule mittelbar und unmittelbar Beteiligten dieselben Ziele und Visionen verfolgen sowie bereit sind, sich auf die Etablierung einer neuen, diklusiven Schulkultur einzulassen, versteht sich von selbst.

Literatur

- Bendel, O. (2021). VUCA – Definition: Was ist VUCA? In Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/vuca-119684>
- BMBWF. (2022). RIS – BGBlA_2022_II_267 – Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/267/20220706>
- Böttlinger, T. & Schulz, L. (2021). Digitale Modelle und digital-inklusive Unterricht. <https://www.diklusion.com/diklusion-in-der-schule/digitale-modelle-und-digital-inklusive-unterricht>
- Brinda, T., Brügggen, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt*. 1617-5468. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.18420/infos2019-a1>
- Grundsatzterlass zur Medienerziehung Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung, <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=613> (2012 & i.d.F.v. BMUKK-48.223/0006-B/7/20-11). <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=613>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). 8 Punkte Plan. <https://digitale-schule.gv.at/>
- Delrio, C. & Dondi, C. (2008). ICT and Educational Policy in the European Region. In J. Voogt & G. Knezek (Hrsg.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 1097–1108. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_69
- Digitale Schule. (2022, 26. Januar). DIGITALE SCHULE // Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan>
- Education Group (Hrsg.). (2022). 8. OÖ. KINDER-MEDIEN-STUDIE 2022: Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen aus dem Blickwinkel der PädagogInnen. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_PaedagogInnen_Zusammenfassung_und_Ergebnisse.pdf
- Europäische Kommission. (2021). Europas digitale Dekade: digitale Ziele für 2030. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_de
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen* (J. Muuß-Merholz, Übers.). Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Ferraro, E., Gasterstädt, J. & Wahl, J. (2021). Anforderungsstrukturen inklusiv-medialen pädagogischen Handelns. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, S. 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.01.X>
- Gesellschaft für Informatik. (2016). Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>
- Hartung, J., Zschoch, E. & Wahl, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung in der Schule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, S. 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen: Mit Index und Glossar* (W. Beywl & K. Zierer, Hg.) (5. unveränderte Auflage, erweiterte Auflage mit Index und Glossar). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Janschitz, G., Zehetner, E. & Fernandez, K. (2022). „Digitalisierung mit der Brechstange“? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), S. 387–406. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00347-5>
- Kayali, F., Brandhofer, G., Ebner, M., Luckner, N., Schön, S. & Trültzsch-Wijnen, C. (2021). *Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen* (Standpunkt des BMBWF zum Thema Distance Learning). <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-1>
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt – Wir haben die Wahl. In: *denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28438.04160>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. In *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), pp. 177–199. <https://doi.org/10.1080/1570-0760500244769>
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), pp. 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444-807080335>
- Market Marktforschungsinstitut. (2021). Medienverhalten der Jugendlichen im Trend: Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen [Eine Analyse des MARKET Marktforschungsinstituts für die EDUCATION GROUP GmbH]. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Datendienste/ZR2660_Education_Group_Jugendliche_2021_Grafik.pdf
- McGarr, O. & Mcdonagh, A. (2019). Digital Competence in Teacher Education: Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers’ Digital Competence (DICTE)project. <https://dicte.oslomet.no/>
- Mihajlović, D. (2017). Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – mehr als Buzzwords. <https://mihajlovicfreiburg.com/2017/04/18/kommunikation-kollaboration-kreativitaet-und-kritisches-denken-mehr-als-buzzwords/>
- Nistor, N. (2018). Akzeptanz von Bildungstechnologien. In H. M. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Springer Reference Psychologie. Lernen mit Bildungstechnologien: Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien*, S. 1–11. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_46-1
- OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pecher, H., Gabriel, S., Wallner, J. & Überacker, G. (2022). Digitale Endgeräte in Mittelschulen – Bremsklötze und Gelingensbedingungen. *Medienimpulse*, 60(3), S.41. (41 Seiten/Medienimpulse, Bd. 60 Nr. 3 (2022): Digitale Grundbildung als Pflichtfach – Kontexte und Konkretisierungen) <https://doi.org/10.21243/mi-03-22-12>
- Petko, D. (2012). Teachers’ pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the ‘will, skill, tool’ model and integrating teachers’ constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), pp. 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Mit E-Book inside (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1809455>
- Prasse, D. (2012). Bedingungen innovativen Handelns an Schulen. In *Conditions for Innovation in Schools: Innovation orientation, innovation climate and social networks: Their function and interaction from the perspective of ICT-integration in schools*.

- Puentedura, R. R. (2012). The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model (SAMR Model) [Das SAMR Modell von Puentedura]. <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/-blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*, S. 9–32. Waxmann.
- Rodemerck, T. & Hamsch, J. (2019). Modell individuelles Lernen digital [MiLd]. <http://integrate2-learn.de/download/1000/>
- Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis. UTB Schulpädagogik: Bd. 4447. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, L. (2018). Diklusion. <https://leaschulz.com/diklusion/>
- Schulz, L. (2021a). Diklusion: Digitale Modelle zur Inklusion. <https://www.teachineo.de/inklusion/digitalisierung/74/diklusion-digitale-modelle-zur-inklusion#Tipp3>
- Schulz, L. (2021b). Diklusive Schulentwicklung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, S. 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M. & Wichmann, D. (Hrsg.). (2022). *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen* (1. Auflage). Visual Ink Publishing.
- Schulz, L. & Reber, K. (2022). Diklusive Sprachbildung–Digitale Medien im Förderschwerpunkt Sprache. In J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Stocker, C. (2020). Das 4K-Modell des Lernens: die Kompetenzen für das 21. Jahrhundert – lernen, was Computer nicht können. <https://www.silviva.ch/2020/07/13/das-4k-modell-des-lernens-die-kompetenzen-f%C3%BCr-das-21-jahrhundert-lernen-was-computer-nicht-k%C3%B6nnen/>
- Verständig, D., Klein, A. & Iske, S. (2016). *Zero-Level Digital Divide : neues Netz und neue Ungleichheiten*. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1197>

Mehrsprachliche Bildung als Schlüssel eines erfolgreichen Fachunterrichts am Beispiel von sprachsensiblen Aufgaben im Mathematikunterricht der Sekundarstufe

Golriz Gilak¹, Martina Müller²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1137>

Das Konzept der mehrsprachlichen Bildung unterstützt Lehrpersonen in der Umsetzung eines bildungsgerechten Unterrichts, denn Sprachförderung wird hier nicht nur auf Deutsch und den Sprachunterricht reduziert. Dieser Beitrag gewährt einen theoretischen Einblick in das Konzept der mehrsprachlichen Bildung am Beispiel von sprachsensiblen Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht mit Bezug zur Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe. Das Ziel liegt in der Sichtbarmachung der Thematik, insbesondere für den Fachunterricht Mathematik in der Sekundarstufe. Die Erläuterungen leisten einen Beitrag zur Bedeutung von sprachfördernden Haltungen im Sinne einer schulischen Diversität, die als Normalität gelebt wird. Ebenso bieten sie eine Grundlage für neue, bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildungen und fließen in die Ziele des SDG 4 „Hochwertige Bildung: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle gewährleisten“ ein.

Stichwörter: Mehrsprachigkeit, Bildungssprache, Fachsprache, Mathematik, Diversität

1 Theoretische Einführung

Die Bedeutung von Sprache wird im schulischen Kontext, insbesondere im Fachunterricht, relevant, wenn es um die Vermittlung von Fachwissen geht. Schließlich können fachliche Leistungen nur so gut sein, wie das sprachliche Verständnis ist. Drumms (2017, S.38) Metapher verdeutlicht das Verhältnis von Sprache und Fach wie folgt: „Sprache ist der Spiegel des fachlichen Verständnisses und Denkens.“ Dieser Satz lässt erkennen, dass fachliches Verständ-

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

E-Mail: golriz.gilak@phwien.ac.at

² ebd.

E-Mail: martina.mueller@phwien.ac.at

nis erst durch das sprachliche Erfassen der fachlichen Sinnzusammenhänge zustande kommen kann. Die Sprache und ihre Förderung obliegt allen Fächern, nicht nur Sprachgegenständen (Gogolin et al., 2020, S. 165). Hierbei ist keine Reduktion lediglich auf die deutsche Sprache vorgesehen, sondern auch die Berücksichtigung von Migrationssprachen im Bildungssystem spielt eine essenzielle Rolle für die mehrsprachliche Bildung. So sind beispielsweise die Migrationssprachen Türkisch und Bosnisch/Serbo-Kroatisch seit den Gastarbeiterbeschäftigungen in den 1960er Jahren in Österreich vertreten. Die Auflistung der TOP20-Nationalitäten in Österreich zeigt eine erhöhte Immigration aus Rumänien, Serbien, Türkei, Bosnien, Ungarn, Kroatien, Polen und Syrien (Statistik Austria, 2021, S. 29).

De Cillia (2013) spricht hier von der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“, die sich aus migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sowie Minderheitensprachen zusammensetzt. Diese Form der Mehrsprachigkeit wird von der Mehrheitsgesellschaft jedoch überwiegend nicht als Bereicherung, sondern als Hindernis für den Bildungserfolg angesehen (Dirim/Khakpour, 2018, S. 202). Sogar Schüler*innen schreiben ihre sprachlichen Defizite ihrer Mehrsprachigkeit zu (Michalak, 2008). Die negativen Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Krumm, 2016, S. 61) werden vom Bildungssystem zugunsten des Bildungserfolgs in Kauf genommen.

Die propagierte Einsprachigkeit der Schule, Gogolin (2008) nennt diese den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“, führt dazu, dass Schüler*innen ihre weiteren Sprachen vernachlässigen. Dass jedoch Sprachenvielfalt eine Bereicherung darstellt, steht oftmals nur im Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit (de Cillia, 2013), also Sprachen, die man im Bildungssystem durch den Fremdsprachenunterricht erlernen kann. Die Tatsache, ob eine Sprache im Regelunterricht als „Lebende Fremdsprache“ curricular verankert ist, hängt davon ab, inwiefern diese gesellschaftlich bzw. global als wertvolle Sprache angesehen wird (Dirim/Khakpour, 2018, S. 215). Diese mangelnde Berücksichtigung von nicht-deutschen Sprachen könnte eine der vielen Ursachen für Bildungsbenachteiligungen sein (Busse, 2019, S. 2).

Busch (2017) beschreibt die Kluft zwischen dem Bildungssystem als historisches Werkzeug der Politik zur Durchsetzung einer Nationalsprache als sprachliche Norm und dem heutigen Anspruch der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, wo Diversität als Normalität erlebt wird. Hierbei besteht die Notwendigkeit, dass Unterrichtskonzepte zunehmend Mehrsprachigkeitsdidaktik beinhalten.

Schließlich führt die stetige Immigration aus zahlreichen Weltregionen, die Globalisierung des Arbeits- und Privatlebens zu einer unumkehrbaren Veränderung der sprachlichen Voraussetzungen von Lernenden in Bildungseinrichtungen (Krumm/Reich 2011, S. 3). Die Tendenz muss dahingehend hinauslaufen, alle Sprachen wertzuschätzen. Diese Haltung ist nicht nur im Sinne der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen vorteilhaft, sondern erweist sich als notwendige Vorbereitung, auch der autochthonen Kinder, auf ein multilinguales und multikulturelles Zusammenleben (Luchtenberg, 2009). Dadurch leisten wir einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und nähern uns den Prinzipien des SDG 4, einer hochwer-

tigen Bildung. "...equity means that whatever variations there may be in education outcomes, they are not related to students' background, including socio-economic status, gender or immigrant background." (OECD, 2019).

Diese Leitgedanken sind grundlegende Pfeiler des Konzepts der mehrsprachlichen Bildung, das eine chancengerechte Bildung für alle Schüler*innen, unabhängig ihrer Sprachen, ermöglichen kann. Denn auch im Falle von augenscheinlich „monolingualen“ Schüler*innen sprachliche Herausforderungen im Unterricht auftreten (Leisen 2013, S. 39), abhängig von der jeweiligen regionalen Varietät.

Mit dem Konzept der mehrsprachlichen Bildung können Lehrpersonen diesen Herausforderungen gerecht werden. Schließlich reicht dieses über den „sprachsensiblen Fachunterricht hinaus und fokussiert besonders Migrationssprachen.“ (Rösch, 2021, S. 8) Die Hervorhebung von Multi-, Trans- und Interlingualität in jedem Fachunterricht ist eine Maxime des Konzepts (Rösch, 2017, S. 173).

Hierfür ist es in der Lehramtsausbildung notwendig, dieser Thematik mehr Raum und Aufmerksamkeit zu schenken (Danilovich/Putjata, 2019, S. 5f.). Fischer et al. (2018) verzeichnen im Rahmen ihrer Studie zu den sprachlichen Überzeugungen von Lehramtskandidat*innen im Fachunterricht einen Mangel an Forschungen zum Umgang mit sprachlicher Diversität im Unterricht (Fischer et al., 2018, S. 158). Zusätzlich wird auch hier die fehlende Beachtung des hier diskutierten Konzepts in der Ausbildung von Lehrpersonen in Deutschland angesprochen.

Ähnlich verhält es sich in Österreich, weswegen aktuell Bestrebungen des Bildungsministeriums zur Verbreitung der didaktischen Werkzeuge der mehrsprachlichen Bildung in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen bestehen.

1.1 Konzeptbeschreibung „Mehrsprachliche Bildung“

Das folgende Beispiel soll das Konzept von mehrsprachlicher Bildung verdeutlichen: Naturwissenschaftliche Fächer scheinen für viele Schüler*innen, unabhängig ihrer Erstsprache, eine besondere Herausforderung darzustellen. Mit dem Konzept der mehrsprachlichen Bildung werden sprachliche Besonderheiten thematisiert und trainiert, um somit fachliches Verständnis nicht durch sprachliche Barrieren zu behindern. Das Konzept der mehrsprachlichen Bildung integriert hier zudem jene Sprachen, die Schüler*innen in den Unterricht mitnehmen. Dabei ist es beispielweise im Mathematikunterricht möglich, auf die unterschiedlichen Arten von Divisionen in mehreren Sprachen einzugehen und diese auch als korrekten Rechenweg anzuerkennen.

Die Notwendigkeit einer Verbindung von sprachlichen Besonderheiten mit fachlichem Lernen scheint somit in jeglicher Fachdidaktik unumgänglich zu sein, um die Bildungsschere zu schließen. Das Sprachlernen im Fach ist stets inkludiert (Leisen 2011, S. 17). Das bedeutet, dass Sprache ein integrierter Bestandteil eines jeden Unterrichts, unabhängig des Fachgegenstands und der Schulstufe, sein muss. Das Konzept der sprachlichen Bildung im Allgemeinen, in dem Sprache als Werkzeug fungiert, „um fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen“ (Leisen, 2011, S. 5), bedingt eine Kenntnis über sprachliche Voraussetzungen sowie sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen seitens der Lehrperson. Leisen (2015)

unterstreicht die Notwendigkeit einer Verbindung von Sprache und Fach: „In jenem Unterricht ist Sprachförderung im Fachunterricht nicht alles, aber ohne Sprachförderung ist alles nichts.“ (Leisen, 2015, S. 137) Denn sprachliche Bildung soll die Überleitung einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten Perspektive unterstreichen (Tajmel, 2017, S. 73).

Um dieses Ziel zu erreichen, muss sprachliche Bildung durchgängig in allen Fächern erfolgen, sich auf alle Schüler*innen beziehen (Becker-Mrotzeck/Roth, 2017, S. 30) und jede Lehrkraft sollte in der Lage sein bzw. insofern aus- und fortgebildet werden, um Sprache nicht nur als Lernmedium, sondern auch als Lerninhalt (Nolte, 2016, S. 40) zu behandeln.

Dirim & Mecheril (2018) kritisieren die gleichsetzende Annahme von „Sprache“ mit „Deutsch“ (in germanophoben Ländern). Dementsprechend fokussiert das Konzept der mehrsprachlichen Bildung auch andere Familiensprachen der Schüler*innen im Unterricht. Diesen Aspekt der mehrsprachlichen Bildung berücksichtigen auch Gogolin und Lange (2010) gemeinsam mit dem Wissen, dass Familiensprachen als Ressource für Bildungsprozesse angesehen werden sollten.

2 Sprache im Fachunterricht am Beispiel der Mathematik

Jeder Unterricht – also auch der Mathematikunterricht – lebt vom Diskurs und der Interaktion zwischen Lernenden und der Lehrkraft. Die Teilnahme an diesem Diskurs setzt sprachliche Fähigkeiten im Bereich der Bildungssprache voraus (Ufer et al., 2013, S. 187). Diese werden im Lehrplan im Detail erläutert.

2.1 Dimension Sprache im Mathematikunterricht laut Lehrplan

Der im Herbst 2022 in Kraft getretene Lehrplan der AHS betont im allgemeinen Teil den Bildungsbereich Sprache und Kommunikation wie folgt: „Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig.“ (Lehrpläne der AHS, 2023). Aus diesem Zitat wird die Bedeutung von Sprache in jedem Unterrichtsgegenstand deutlich. Für den Mathematikunterricht sind folgende sprachliche Besonderheiten zu beachten:

Beschreiben von Objekten und Prozessen; Präzision der Sprachverwendung; Gebrauch und Bedeutung von Definitionen, Vorgänge des Klassifizierens; Umsetzen von Texten in mathematische Handlungen; Konzentrieren von Sachverhalten in mathematische Formeln; Auflösen von Formeln in sprachliche Formulierungen; Vermitteln und Verwenden einer Fachsprache mit spezifischen grammatikalischen Strukturen. (Lehrpläne der AHS, 2023)

Diese Ausführungen verdeutlichen den hohen Stellenwert der Sprache im Fachunterricht Mathematik. Zusätzlich sollen Lesekompetenzen im Mathematikunterricht durch die Behandlung von mathematischen Texten weiter vertieft werden: „Ab der 1. Klasse ist darauf Bedacht zu

nehmen, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Mathematik auch in Textform auseinandersetzen.“ (Lehrpläne der AHS, 2023). Um mathematische Inhalte durch Beschreibungen, Erklärungen und Kurzaufsätzen darstellen zu können, müssen die Lernenden neben Leseverständnis auch über die notwendigen sprachlichen Mittel verfügen. Weiters fordert der Lehrplan: „Elementare Begriffe, Symbole und Darstellungsformen können zur Beschreibung mathematischer und außermathematischer Sachverhalte sinnvoll verwendet werden.“ (Lehrpläne AHS, 2023). Um Inhalte vermitteln zu können, benötigt der Fachunterricht Mathematik Fachsprache, aber als „Vermittlerin“ muss oft auch auf Alltagssprache zurückgegriffen werden, wenn „mathematische Sprache und Symbolik zur Klärung von Begriffen und zur Klärung von logischen Zusammenhängen dienen soll.“ (Lehrpläne der AHS, 2023). Im Unterricht müssen daher sowohl Alltagssprache wie auch Fachsprache ihren Platz haben, da sie unterschiedliche, einander ergänzende Funktionen erfüllen. Die Alltagssprache tritt in verschiedenen Erscheinungsformen auf, beispielsweise in Schüler*innenerläuterungen, wenn unter anderem die notwendigen Umformungsschritte einer Lösung erläutert werden. Aber sie lässt sich auch finden, wenn Schüler*innen einander Fragen stellen und gegenseitig etwas erklären. Auch Lehrpersonen geben manchmal bewusst Erklärungen in Alltagssprache, denn diese ist nötig, um an das Vorwissen anzuknüpfen und die Brücke zu schlagen zwischen den individuellen Vorstellungen und den Begriffen der Mathematik. Damit bahnt die Alltagssprache den Weg zur Bildungs- und Fachsprache. Diese ist die „Sprache des Verstandenen“ und erschließt sich am Ende des Lernprozesses (Barzel & Ehret, 2009).

2.2 Kontextabhängige Sprache am Beispiel der Mathematik

Viele der mathematischen Fachbegriffe weisen einen engen Bezug zur Alltagssprache auf. In vielen Fällen sind jedoch nicht alle Bedeutungen gleich bzw. lässt sich die Bedeutung nur eingeschränkt übertragen (Malle, 2009). Der Begriff der „Wurzel“ ist den Lernenden beispielsweise aus ihren Alltagserfahrungen mit Pflanzen vertraut, sie haben ihn vielleicht schon im Biologieunterricht verwendet und können ihn dadurch leichter auch in die Mathematik als „Fundament von Quadratzahlen“ übertragen. Eine größere Herausforderung kann das Wort „äquivalent“ darstellen. Bezeichnet man in der Mathematik die einzelnen Umformungsschritte, die zum Lösen einer Gleichung führen, als Äquivalenzumformungen, so meint man, dass das Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren jeder Seite der Gleichung mit bzw. durch dieselbe Zahl oder Variable (ungleich 0) die Gleichung im Wert nicht verändert, d.h. sie gleich im Sinne von „äquivalent“ belässt. Da viele Lernende der 6. Schulstufe das Wort „äquivalent“ nicht in ihrem Wortschatz haben, fehlt ihnen die Kenntnis der Bedeutung von äquivalent als gleichwertig. Aus diesem Grund ist es notwendig, im Fachunterricht (hier: Mathematik) ein grundsätzliches Verständnis für die Bildungssprache zu schaffen, sodass in weiterer Folge dem Wort im mathematischen Sinne eine fachbezogene Bedeutung zukommen kann.



Abbildung 1: Sprachregister im Mathematikunterricht nach Isselbacher-Giese & Kliemann (2017)

Erst wenn die Lernenden verstanden haben, was beispielsweise äquivalente Produkte sind oder was es bedeutet, einen äquivalenten Ersatz für ein gleichwertiges, verlorengegangenes Produkt zu erhalten, können diese den neuen Begriff mit Bedeutung versehen und auch im mathematischen Zusammenhang verstehen. Erst dann sind Lernende in weiterer Folge befähigt eine Äquivalenzrelation mit den sie charakterisierenden Eigenschaften der Reflexivität, der Symmetrie und Transitivität zu verbinden, womit das Tor zum Aufbau der nächsten Begriffe aufgestoßen wird. Oft verwenden Lehrende auch Metaphern, wie „das äquivalente Umformen kann man sich wie eine Waage im Gleichgewicht vorstellen“ (Barzel & Ehret, 2009, S. 5), um die Übertragung von Begriffen aus dem Alltag in die Mathematik zu erleichtern. Kniffka & Rölke (2016) beschreiben den metaphorischen Gebrauch von Wörtern der Alltagssprache oder von solchen anderer Fachsprachen als ein zentrales Verfahren zur Gewinnung neuer Fachwörter (S. 68). Zudem haben Lernende aufgrund begrenzter sprachlicher Möglichkeiten, wie dem Fehlen von Satzbausteinen oder grammatischer Strukturen, jedoch Probleme, diesen Erklärungen zu folgen (Wessel et al., 2018).

In der deutschsprachigen Mathematikdidaktik entsteht erst langsam ein Problembewusstsein dafür, dass Sprache auch zum Lernhindernis werden kann, wenn Lernende diese vorausgesetzten Anforderungen an Sprachproduktion und -rezeption in der Unterrichtssprache nur partiell erfüllen und dadurch nur eingeschränkten Zugang zur Mathematik finden (Prediger, 2013, S. 168). Somit wird immer deutlich, dass die Sprache im Mathematikunterricht ein Lerngegenstand sein muss, um allen Lernenden die Teilhabe zu ermöglichen – und dies trifft auf einige Lehrende mit Deutsch als Familiensprache genauso zu wie auf Lernende mit anderen Herkunftssprachen (Wessel et al., 2018). Wie immer wieder gezeigt werden konnte, gehen begrenzte Sprachkompetenzen im Deutschen oft mit geringeren Mathematikleistungen einher (Prediger et al., 2015).

2.3 Symbole – eine universelle Sprache

In der Mathematik ist Sprache eng verbunden mit einer verkürzenden Symbolsprache. Dazu gehören mathematische Zeichen, wie sie in Formeln, Rechnungen und Algorithmen verwendet werden (Barzel & Ehret, 2009). Was 1887 mit der Entwicklung von Esperanto als Plansprache, mit dem Ziel, Sprachbarrieren zu minimieren, angestrebt wurde, gelingt der Mathematik durch ihre Symbolsprache.

Symbole (= ist gleich, \rightarrow strebt gegen, \in ist Element von, etc.) haben die Funktion von Verben, die mit Adjektiven, Substantiven, Präpositionen oder Konjunktionen erweitert sind. Sie begründen einfache Satzmuster, in denen immer zwei Ergänzungen, die aus dem Repertoire aus Eigennamen (\mathbb{R} , \mathbb{N} , a_1 , etc.) stammen, obligatorisch eingefügt werden müssen. Damit wird es möglich, vollständige Sätze ausschließlich mit Hilfe von Symbolen zu konstruieren. Mit einem Minimum an syntaktischen Mitteln kann so ein Maximum an semantischer Dichte erzeugt werden (Ruf et al., 2018, S. 285). So lässt sich der Satz „Die Menge aller natürlicher Zahlen für die gilt, dass sie größer als 4, aber kleiner als 10 sind.“ auf $\left\{x \in \frac{\mathbb{N}}{4} < x < 10\right\}$ reduzieren. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Begriff der „natürlichen Zahl“ eine sprachliche Barriere aufgrund unterschiedlicher Bedeutungen in Alltags- und Fachsprache darstellen kann.

Durch die internationale Verwendung gleicher Ausdrücke und Schreibweisen gelingt es beispielsweise auch Schüler*innen, die die Unterrichtssprache noch nicht ausreichend beherrschen, in Mathematik mitlernen zu können. Sie erleben sich als erfolgreich und im Stande zum Unterricht beizutragen. Das gelingt jedoch nur dann, wenn die Lehrkraft sprachsensibel unterrichtet, behutsam Beispiele auswählt, die unabhängig von der Unterrichtssprache Zugänge ermöglichen und über diese langsam einen Bezug zur Alltagssprache aufbaut. Für außerordentliche Schüler*innen ist Mathematik oft das erste Unterrichtsfach, in dem sie eine Note erhalten können, was für die Lernmotivation und das Selbstkonzept eine große Rolle spielen kann und auf diese Weise auch die Motivation für den weiteren Spracherwerb vorantreibt.

Um den Spracherwerb im Fachunterricht zu unterstützen, bestehen verschiedene Strategien, z.B. indem Aufgaben überwiegend mit Visualisierungen dargestellt werden sowie Aufgabentexte mit kurzen Sätzen und übersichtlichem Vokabular formuliert werden. In diesem Rahmen können vor allem Kombinationen einer symbolischen oder grafischen Sprache mit einer sprachlichen Darstellung hilfreich sein (Wessel & Sprütten, 2018).

Während die in Abbildung 2 vorgestellte Aufgabe prinzipiell auch ohne einleitende Angabe verstanden werden kann, benötigt jene aus Abbildung 3 grundlegende Kenntnis der Fachbegriffe „Wertetabelle“ und „Koordinatensystem“ und der Verben „aufstellen“ und „zeichnen“, die jedoch anhand der ersten Aufgabe vermittelt und eingeübt werden können. Verglichen mit Aufgaben, die vollständig in Texte eingebettet sind, zeigt sich jedoch auch die zweite Aufgabe in Abbildung 3 reduziert und gut strukturiert.

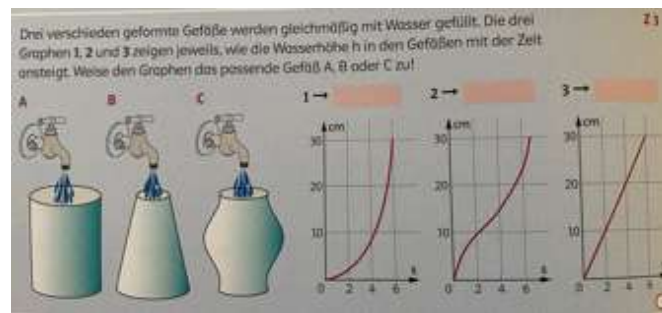


Abbildung 2: Bilder und Symbole zum Erfassen einer Aufgabe nach Humenberger et al. (2020)

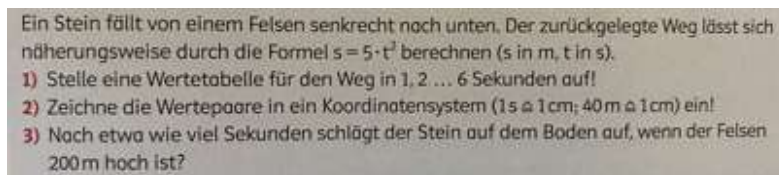


Abbildung 3: Funktionsgraphen aus Texten nach Humenberger et al. (2020)

Strategien dieser Art sind bei der Einführung erster grundlegender mathematischer Begriffe sinnvoll, müssen jedoch in Folge durch das Bereitstellen weiterer Sprachlerngelegenheiten ergänzt werden. Offene Strategien bieten Schüler*innen vielfältige Auswahlmöglichkeiten, um Sprechansätze im Mathematikunterricht zu produzieren. So können durch ein Gegenüberstellen und Vergleichen von Rechenverfahren der verschiedenen Länder konzeptuelle Lerngelegenheiten (Wessel & Sprütten, 2018) und Gesprächsanlässe geschaffen werden.

Eine Unterrichtsidee zur Einbindung sprachlicher Diversität ist das Erzählen, das Verschriftlichen von Erlebtem und Gefühltem, die genaue Beschreibung sachlicher Zusammenhänge in der Alltagssprache zur Festigung mathematischer Inhalte, beispielweise in Form von „Reisetagebüchern“ (Ruf et al., 2019, S. 93 f). Dabei sollen Schüler*innen unterrichtsbegleitend ein Heft führen, in dem sie fortlaufend notieren, was im Unterricht anfällt: singuläre Nachforschungen, Übungen, Lehrerkommentare und zusammenfassende Theorie. Bei dieser ersten Begegnung mit neuem Stoff wird nicht erklärt, sondern erzählt (Heymann, 2013, S. 270). In einer Längsschnittstudie „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund“ (SOKKE) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Lernenden bei Anforderungen mathematischer Aufgaben, die durch schematisierbare, gut strukturierte Lösungsprozeduren bewältigt werden können, festgestellt werden (Ufer et al., 2013, S. 197).

In den Abbildungen 4 – 6 wird gezeigt, welche Möglichkeiten aus mathematischer Sicht bestehen, denselben Sachverhalt abzufragen.

Zur Überprüfung der Beherrschung von Rechenregeln ist die ledigliche Ausweisung von Zahlen und Operationszeichen ausreichend für eine mathematische Ausführung. Bei der Aufgabe in Abb. 5 werden Lernende vor die Herausforderung gestellt, kurze Aussagen, die auch Fachwörter enthalten, entsprechenden Rechenanweisungen in mathematischer Symbolsprache zuzuordnen. Diese Aufgabe stellt einen Übergang vom reinen Operieren (ohne Textanweisung) zu Aufgaben, die keine Hilfestellung über Symbole bieten, dar.

Berechne:

a) $21 \cdot 9 + 12 \cdot 7$	b) $13 \cdot (42 - 8) - 45$
c) $(8 \cdot 9 + 42) \cdot 7$	d) $89 - 9 \cdot 7 - 14$
e) $45 + 13 \cdot 13 - 45$	f) $17 + 24 \cdot 2 + 18 \cdot 3$
g) $3 \cdot (34 \cdot 18 - 39)$	h) $(58 + 16) \cdot (44 - 4 \cdot 9)$

Abbildung 4: Verbindung der Grundrechnungsarten unter Beachtung der Vorrangregeln nach Dorfmayr et al. (2012)

Gegeben sind vier Aussagen und sechs Rechenanweisungen. Ordne jeder Aussage die richtige Rechenanweisung zu, indem du den entsprechenden Buchstaben einträgst.

Subtrahiere von 415 die Summe der Zahlen 68 und 217.	A $(415 - 217) \cdot 68$
Multipliziere die Differenz der Zahlen 415 und 217 mit 68.	B $415 - 68 + 217$
Subtrahiere 68 vom Produkt der Zahlen 415 und 217.	C $415 - 217 \cdot 68$
Addiere 68 zur Differenz der Zahlen 415 und 217.	D $415 \cdot 217 - 68$
	E $415 - (217 + 68)$
	F $(415 - 217) + 68$

Abbildung 5: Zuordnung von Aussagen zu Rechenanweisungen nach Dorfmayr et al. (2012)

Bei dieser Aufgabe stehen vor allem die Fachbegriffe sowie das Verständnis über die Vorrang- und Rechenregeln im Fokus, wobei das Zuordnungsformat, welches Text- und Symbolsprache zur Verfügung stellt, das Überwinden der sprachlichen Hürde erleichtert.

Erst bei der Aufgabe in Abb. 6 liegt die Einbettung der Angabe in einem vollständigen Satz vor, die das Erfassen strukturgebender Zusammenhänge und die Zugehörigkeit der einzelnen Zahlenwerte zu den mathematischen Operationen erfordert. Bei dieser Aufgabe müssen die Lernenden den Übergang von Text- zu Symbolsprache in einem völlig eigenständigen Schritt vollziehen.

Schreibe die Rechenanweisung in einer Zeile an und berechne:

- Subtrahiere vom Produkt der Zahlen 14 und 5 die Zahl 45.
- Multipliziere die Summe der Zahlen 32 und 12 mit der Zahl 7.
- Verdopple die Differenz der Zahlen 75 und 19.
- Addiere die Differenz der Zahlen 26 und 14 zum Produkt der Zahlen 26 und 14.

Abbildung 6: Übersetzungen von Rechenanweisungen in die Symbolsprache nach Dorfmayr et al. (2012)

Texte mit Fachvokabular bedeuten für viele Schüler*innen eine große Herausforderung, da diese komplexe syntaktische Strukturen (z.B. Passiv-Konstruktionen), komplexe Attribute (z.B. parameterfreie Geradendarstellung, eingeschriebene Quadrate), Abstrakta (z.B. Koordinatensystem), Komposita (z.B. Quadratwurzelschnecke), Nominalisierungen (z.B. das Bestreben) und Fachbegriffe (z.B. orthogonal) beinhalten (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 13). Sprachkompetenz ist ein wesentlicher integrierter Bestandteil mathematischer Kompetenz und kompetenzorientierter Mathematikunterricht besitzt das Potenzial, zur Förderung kognitiv-linguistischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen etwas Nennenswertes beizutragen (Linneweber-Lammerskitten, 2013, S. 151).

2.4 Textaufgaben

Bei mathematischen Textaufgaben handelt es sich um eine didaktische Textsorte, deren vornehmliches Kennzeichen die Einbettung mathematischer Sachverhalte in eine sprachliche Darstellung ist. Der Kontext der Aufgaben ist dabei vielfältig und reicht von Ausschnitten aus der Erfahrungswelt der Kinder über Sachinformationen, bis hin zu Fantasiewelten, die fiktive Situationen konstruieren. In der Fachliteratur wird zuweilen zwischen Text- und Sachaufgaben unterschieden. Während in Textaufgaben Sachinhalte willkürlich gewählt und häufig verkürzt dargestellt werden, mit dem Ziel, mathematische Konzepte und Operationen am Beispiel einer oftmals nicht realistischen Situation zu veranschaulichen, beziehen sich Sachaufgaben auf „real existierende Anforderungssituationen“, die mit Hilfe mathematischen Wissens bewältigt werden müssen (Stephany, 2018, S. 22).

Ein Landwirt will seine Felder mit Jauche düngen, die in einer Senkgrube gelagert ist. Er pumpt die Jauche in ein zylinderförmiges Hochdruckfass (Innenmaße: $d = 1,44\text{ m}$, $h = 4,02\text{ m}$), um sie transportieren und unter Druck auf dem Feld verteilen zu können.
Wie oft kann der Bauer mit vollem Behälter auf das Feld fahren, wenn die Senkgrube ca. 400 hl Jauche enthält?



Abbildung 7: Textaufgabe nach Humenberger et al. (2020)

Betrachtet man die obenstehende Aufgabe, erkennt man, dass Schulbücher den Spagat zwischen einer realen Anwendungssituation, idealerweise mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen und der Reduktion von Situationen auf ein eingegrenztes Anwendungsgebiet der Mathematik, nur schwer bewältigen. Bei der Erfassung solcher beispielhaften Angaben haben Lernende mitunter Verständnisschwierigkeiten mit dem Sachverhalt in der Aufgabe, mit Angaben für die Beantwortung der Frage sowie mögliche begriffliche Unsicherheiten.

Da die Kompetenz, Texte zu erfassen, zu mathematisieren und sie so einem mathematischen Lösungsweg zugänglich zu machen, maturarelevant ist, muss sie von Beginn an in jeder Schulstufe trainiert werden. Die Schulbücher tragen diesem Umstand Rechnung und halten für Lernende Erarbeitungshilfen bereit, wie sie z.B. Sprachbausteine darstellen.

Die im Fach Deutsch verwendeten Lesestrategien, wie z.B. Leseampel oder die 5-Schritt-Lesemethode, ermöglichen Lernenden eine intensive Auseinandersetzung sowie ein Verständnis der Erfassung der Aufgabe und von dem Prozess der Lösungsfindung. Diese lassen sich in einer Adaption auf den Mathematikunterricht übertragen.

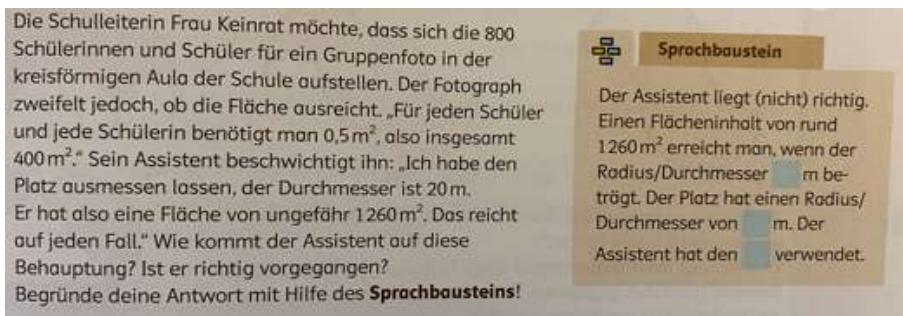


Abbildung 8: Sprachbausteine zur Unterstützung bei der Texterfassung nach Humenberger et al. (2020)

Kubiak (2017) schlägt hierfür folgende Strategie zur Lösungsfindung einer Textaufgabe vor. Die Schritte

1. Ich lese.
2. Ich kläre die Wörter.
3. Ich suche die Frage.
4. Ich weiß ...
5. Ich rechne.
6. Ich antworte. (Kubiak, 2017)

werden zunächst mit den Schüler*innen erarbeitet, auf einem Plakat in der Klasse für alle sichtbar festgehalten, an Beispielen gemeinsam geübt, sodass sie die Lernenden in weiterer Folge auch alleine anwenden können. Das Erfassen und Strukturieren der Textaufgaben kann durch zusätzliche Hilfskarten (Kliemann & Siemes, 2017) für die einzelnen Schritte oder das Erstellen von Info-Netzen als Werkzeug (Dröse & Prediger, 2018) unterstützend wirken.

Als tragfähig für die Bearbeitung von Textaufgaben haben sich laut Dröse & Prediger (2018) folgende drei Schritte erwiesen:

1. Die im Hinblick auf die Frage relevanten Informationen identifizieren (Was erfahre ich und was ist davon wichtig?).
2. Informationen (insbesondere Zahlen) immer auch im Sachzusammenhang deuten (Was bedeuten die Zahlen/Aussagen?).
3. Auf Relationen zwischen Informationen fokussieren (Wie hängen die Informationen zusammen?). (Dröse & Prediger, 2018)

Lernen und Lehren in Mathematik erfordern wie die beiden vorangegangenen Aufgaben zeigen, sprachliche Kompetenzen. Wenn z.B. aus einem Aufgabentext wichtige Informationen wegen schwacher sprachlicher Kompetenzen nicht entnommen werden, kann die Aufgabe nicht zufriedenstellend bewältigt werden, auch wenn die mathematische Fertigkeit vorhanden ist. Sprache ist und muss daher (auch) für Mathematiklehrkräfte ein relevantes Thema sein (Isselbacher-Giese & Kliemann, 2017), dem bereits in der Ausbildung mehr Beachtung geschenkt werden muss.

2.5 Weitere Übungsmöglichkeiten

Während einige Lernende „lediglich“ Sprachangebote zur Präzisierung ihres Ausdrucks brauchen, benötigen andere Lernende Unterstützung beim Vorstellungsaufbau parallel zur sprachlichen Unterstützung. In beiden Fällen muss Sprache als Ressource genutzt werden, allerdings in unterschiedlich konkreten Realisierungen (Wessel, 2015, S. 346)

Übungen zum Kommunizieren veranlassen Schüler*innen, darüber nachzudenken, welche Angaben zum Beantworten von Fragen relevant sind. Solche Übungen tragen erfahrungsgemäß dazu bei, dass Aufgabenstellungen (auch im Schulbuch) kritischer gelesen werden. Partner*innenübungen stellen eine gute Gelegenheit dar, in einem kleineren Rahmen erste Kommunikationsversuche zu starten. So kann man beispielsweise Lernpartner*innen gleiche Texte mit der Aufforderung, Relevantes zu markieren, zur Verfügung stellen und eine eigene Frage zu formulieren. Diese Übung kombiniert das filternde Lesen und Produzieren von Texten. Zur Kontrolle werden die markierten Texte ohne die zugehörigen Fragen getauscht. Dann muss der andere Lernende eine Frage formulieren, die mit den markierten Angaben beantwortet werden kann und schließlich werden die Ergebnisse verglichen. Eine anspruchsvollere Übung stellt das Entwickeln eigener Aufgaben zu mathemathhaltigen Texten (z.B. Zeitungsausschnitten) dar, wobei die Schüler*innen immer auch eine Musterlösung für ihre Angabe erstellen sollen. Wieder erhält der Partner die Aufgabe und muss sie zur Kontrolle lösen. Eine weitere Übung kann den Wechsel zwischen den Darstellungsformen fokussieren und Darstellungen als Kommunikationsanlass nutzen. Hier liegt der Fokus stärker auf dem produktiven Aspekt von Sprache. Ein*e Schüler*in beschreibt den Verlauf eines Graphen schriftlich und der*die andere konstruiert anhand dieser Aufzeichnungen den Verlauf des Graphen. Dann besprechen die Partner jene Aspekte, die nicht übereinstimmen und korrigieren bei Bedarf gemeinsam ihre Lösungen (Drücke-Noe, 2009).

Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit bietet die Methode „Laut denken – aufmerksam zuhören“. Die Idee dahinter ist, dass man beim lauten Vorlesen und Bearbeiten einer Aufgabe häufig besser merkt, wo die „Knackpunkte“ sind. Spricht man bei der Aufgabenbearbeitung seine Gedanken laut aus, versteht man schwierige Zusammenhänge oft besser. Durch das Zuhören und Zusehen, wie jemand anderer eine Aufgabe bearbeitet, lernt man dessen Vorgehensweisen und Begründungen kennen und kann sie mit eigenen Ideen vergleichen. Durch den Prozess des lauten Denkens wird das Bilden des Situationsmodells, was oft vor allem sprachschwachen Lernenden schwerfällt, unterstützt: Der Bearbeitungsprozess wird deutlich entschleunigt. Durch die Verbalisierung findet ein Reden über Mathematik statt, wodurch sprachliches und fachliches Lernen im Mathematikunterricht gefördert werden (Schlager et al., 2018).

Wie hilfreich Visualisierungen zur Unterstützung des Spracherwerbs sein können, zeigt das folgende Beispiel, das in dieser Form bereits Grundschüler*innen gestellt werden kann. Selbst ohne Kenntnis der Sprache und damit des Angabetextes ist Lernenden klar, dass sie eine Subtraktion durchführen sollen. Diese Rechnung kann dann in mathematischer Symbolschreibweise $35 - 8 = 27$ notiert werden und als Grundlage zum Erlernen neuer Worte wie „minus“,

„subtrahieren“, „ist gleich“ und Vokabeln für die einzelnen Zahlen und Ziffern herangezogen werden. Solche sprachlich diversen Aufgabenstellungen inkludieren im Sinne der mehrsprachlichen Bildung die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und schenken anderen Sprachen als der Unterrichtssprache mehr Raum und Anerkennung im Unterricht. Beispiele dieser Art wären auf die Sekundarstufe 1 übertragbar und könnten dazu beitragen, Sprachbarrieren zu überwinden.



Abbildung 9: Einbindung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Mathematik nach Beese et al. (2014)

2.6 Quo vadis – ein Blick auf die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik

Mit der Einführung der zentralen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung (SRDP) im Jahr 2014 wurde die Matura zu einer Prüfung, die größere Objektivität und bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet, aber gleichzeitig kam es zu einer weiteren Betonung der Bedeutung von Sprache und Text, um einen Bildungsabschluss zu erlangen. Selbst Typ 1 Aufgaben, die Grundkompetenzen abprüfen, lassen eine hohe Relevanz von Sprache erkennen, wie die Beispiele in Abbildung 10 zeigen. Viele von ihnen weisen zur Einführung und Erklärung längere Textpassagen auf, was aus sprachlicher (nicht aus mathematischer) Sicht den Zugang erschwert.

KL22 PT2 Teil-1 - Aufgaben (20.09.2022).pdf

Aufgabe 14

Rückgang einer Population

Die Anzahl $f(t)$ der Individuen einer Population wird während eines Beobachtungszeitraums von 100 Wochen durch eine Funktion f modelliert. Die Zeit t wird dabei in Wochen angegeben.

Aufgabenstellung:

Kreuzen Sie diejenige Aussage an, die die Beziehung $\frac{f(100) - f(0)}{100} = -35$ im gegebenen Sachzusammenhang auf jeden Fall richtig beschreibt. [1 aus 6]

Die Anzahl der Individuen ist im Beobachtungszeitraum pro Woche um 35 gesunken.	<input type="checkbox"/>
Zu Beginn des Beobachtungszeitraums waren um 35 % mehr Individuen als am Ende dieses Zeitraums vorhanden.	<input type="checkbox"/>
Die Anzahl der Individuen ist im Beobachtungszeitraum pro Woche um durchschnittlich 35 gesunken.	<input type="checkbox"/>
Die Anzahl der Individuen ist im Beobachtungszeitraum auf 35 % des Anfangsbestands gesunken.	<input type="checkbox"/>
Die Anzahl der Individuen ist im Beobachtungszeitraum pro Woche um 35 % gesunken.	<input type="checkbox"/>
Die Anzahl der Individuen ist im Beobachtungszeitraum um insgesamt 35 gesunken.	<input type="checkbox"/>

Aufgabe B

Radfahrer

Zwei Radfahrer A und B fahren mit Elektroantrieb vom gleichen Startpunkt aus mit jeweils konstanter Geschwindigkeit auf einer geraden Straße in dieselbe Richtung.

In der nachfolgenden Abbildung sind die Graphen der Funktionen s_A und s_B dargestellt, die den von den Radfahrern zurückgelegten Weg in Abhängigkeit von der Fahrzeit beschreiben. Die markierten Punkte haben die Koordinaten (2|3), (3|5) bzw. (9|24).

Aufgabenstellung:

Kreuzen Sie die beiden Aussagen an, die der obigen Abbildung entnommen werden können

Der Radfahrer B startet zwei Minuten später als der Radfahrer A.	<input type="checkbox"/>
Die Geschwindigkeit des Radfahrers A beträgt 200 Meter pro Minute.	<input type="checkbox"/>
Der Radfahrer B hat den Radfahrer A nach einer Fahrstrecke von 2,4 Kilometern ein.	<input type="checkbox"/>
Zehn Minuten nach dem Start von Radfahrer B sind die beiden Radfahrer gleich weit vom Startpunkt entfernt.	<input type="checkbox"/>
Vier Minuten nach der Abfahrt des Radfahrers A sind die beiden Radfahrer 200 Meter voneinander entfernt.	<input type="checkbox"/>

Abbildung 10: Typ 1 Aufgaben mit hohem Textanteil nach BMBWF (2022)

Weisen die in Abbildung 10 gezeigten Aufgaben einen hohen Textanteil in der Darlegung des Beispiels auf, was für viele Schüler*innen zu Problemen, die nicht ursächlich mathematischer Natur sind, führen, kommen jene in Abbildung 11 mit weniger Text aus. Der erste Satz der

Angabe von Aufgabe 3 muss nicht zwangsläufig gelesen werden, da allein durch die Symbolschreibweise von Gerade und Punkt offensichtlich wird, womit man konfrontiert wird. Der zweite Satz „Der Punkt A liegt auf der Geraden g.“ könnte auch durch die Symbolsprache $A \in g$ dargestellt werden. So muss nur noch das Verb als Operator „berechne“ in der Aufgabenstellung verstanden werden, was jedoch auch durch $a = \underline{\hspace{2cm}}$ verstanden werden kann. Bei näherer Betrachtung der Aufgabenformate der Reifeprüfung erkennt man eine Abbildung dieser, wie in den Bildungsstandards festgelegt, in den Inhaltsbereichen sowie in den Handlungsbereichen *Darstellen und Modellbilden, Rechnen und Operieren, Interpretieren und Argumentieren, Begründen*. Die jeweilige Form eines Operators, wie beispielsweise „berechne, erkläre, interpretiere, etc.“, beeinflusst die Art der Antwort. Dementsprechend müssen dieses Verständnis und die Zuordnung der jeweiligen Bedeutung in einem sprachsensiblen Unterricht entsprechend gefördert, trainiert und gefestigt werden.

KL22 PT1 Teil-1 - Aufgaben (03.05.2022).pdf

Aufgabe 3

Punkt einer Geraden

Gegeben sind die Gerade g in \mathbb{R}^2 mit $g: X = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \end{pmatrix} + s \cdot \begin{pmatrix} -3 \\ 7 \end{pmatrix}$, $s \in \mathbb{R}$,
und der Punkt $A = \begin{pmatrix} 10 \\ -19 \end{pmatrix}$, $a \in \mathbb{R}$.

Der Punkt A liegt auf der Geraden g.

Aufgabenstellung:

Berechnen Sie a.


a = _____

KL22 PT1 Teil-1 - Aufgaben (03.05.2022).pdf

Aufgabe 5

Berechnungen am Dreieck

Die nachstehende Abbildung zeigt ein Dreieck, das durch die Höhe h in zwei rechtwinklige Dreiecke unterteilt wird.



Aufgabenstellung:

Ordnen Sie den vier Längen jeweils den zutreffenden Ausdruck zur Berechnung aus A bis F zu.

a	
b	
c	
h	

A	$b \cdot \cos(\alpha)$
B	$\frac{p}{\cos(\beta)}$
C	$\frac{h}{\tan(\beta)}$
D	$q \cdot \tan(\alpha)$
E	$q + \frac{h}{\tan(\beta)}$
F	$\frac{a}{\cos(\beta)}$

Abbildung 11: Typ 1 Aufgabe mit geringem Textanteil nach BMBWF (2022)

Für Aufgabe 5 (Abb. 11) genügt es, die Skizze zu betrachten und das Format der Zuordnungsaufgabe zu (er)kennen. Die Kenntnis der entsprechenden trigonometrischen Formeln zur Auflösung rechtwinkliger Dreiecke genügt grundsätzlich, um die Aufgabe lösen zu können. Solche Leistungsaufgaben erfüllen v.a. den Zweck der Leistungsüberprüfung, bieten jedoch wenig Gehalt, um die im Unterricht angestrebten Kompetenzen, wie argumentieren, begründen, Lösungswege miteinander zu vergleichen usw., zu ermöglichen. Dafür benötigt es offenere Aufgaben, die im besten Fall auch mehrere Lösungsvarianten, auch mehrere mögliche Ergebnisse zulassen. Diese Übung ist auch dringend notwendig, da sie die einzige Möglichkeit für Schüler*innen ist, mit den Aufgaben von Typ 2 zurecht zu kommen. In diesem Kontext fand jedoch ein sprachförderliches Umdenken statt. Die SRDP ab Mai 2021 beinhaltet erstmalig eine Typ 2 Aufgabe mit reduziertem Kontext. Bei den verbleibenden drei Typ 2 Aufgaben gilt seither eine „Best-of-Wertung“, bei der die punkteschwächste Aufgabe zum Streichresultat wird.



Abbildung 12: Typ 2 Aufgabe RDP 11.05.2015 nach BMBWF (2022)

Vergleicht man Aufgabe 3 (Abb. 12) der Reifeprüfung aus dem Jahr 2015 mit Aufgabe 28 (Abb. 13) vom Haupttermin Mai 2021, kann man auf einen Blick die Reduktion von Länge und Komplexität der Aufgabenstellungen erkennen.



Abbildung 13: Typ 2 Aufgabe RDP 21.05.2021 nach BMBWF (2022)

Die erstgenannte Aufgabe umfasst einen Aufgabentext von drei A4 Seiten, die Rechenleistung lässt sich auf weniger als einer A4 Seite zusammenfassen. Bei der Teilaufgabe d (2) beispielsweise ist keine Rechnung notwendig; die Antwort lässt sich rein aus der Tabelle ablesen. Die Frage, ob mathematisches Können auf diese Weise geprüft werden kann und soll, bedarf weiterer Diskussion. Beobachtet man die Änderungen, die die SRDP-Mathematik seit 2014 durchgeführt hat, scheint hier ein Umdenkprozess eingesetzt zu haben, der sich hoffentlich noch weiter fortsetzen wird.

3 Fazit

Die Notwendigkeit, alle Sprachen von Schüler*innen als Ressource für das Fach- und das Sprachlernen zugänglich zu machen und zu nutzen, gewinnt in der aktuellen Bildungsdebatte zunehmend an Bedeutung. Schließlich dient die Sprache als Medium zur Übermittlung von fachlichen Inhalten. Die Verbindung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit führt zu einer Verankerung von fachlichem Kompetenzerwerb. Sprachliche Bildung regelt somit den Zugang zu Lerngegenständen und -inhalten des Sachgegenstands. Der Fokus auf den Mathematikunterricht in diesem Artikel verdeutlicht einerseits die Verankerung von Sprache im Lehrplan als notwendige Voraussetzung für die Durchführung des Fachunterrichts. Andererseits belegen die dargestellten Aufgabenstellungen zahlreiche Möglichkeiten für die Bedeutung sowie den Einsatz von Sprache im Mathematikunterricht. Die Inklusion der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ist in jedem Fachunterricht möglich und notwendig. Denn das Konzept der mehrsprachlichen Bildung lässt allen Sprachen die gleiche Wertschätzung zukommen, insbesondere in Hinblick darauf, dass Sprachenrechte einen Teil der Menschenrechte ausmachen (UNESCO). Dabei liegt der Fokus vor allem auf der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die aufgrund von Migration oder Minderheitenstatus entsteht. Schließlich genießt die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, also sogenannte „Prestigesprachen“, die die gesellschaftliche Anerkennung mit sich bringen, bereits genügend Raum im Bildungskontext. Diese mangelnde Beachtung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit kann sich jedoch negativ auf die weitere sprachliche Sprachentwicklung (hier: Deutsch) von Schüler*innen auswirken. Der Umstand einer zunehmenden Globalisierung unserer Gesellschaften vergegenwärtigt, dass die Vernachlässigung jeglicher Sprache zu einer verschwendeten Ressource am Arbeitsmarkt führt.

Um Minderheiten- bzw. Migrationssprachen von ihrer Randstellung in den Mittelpunkt zu rücken, braucht es mehr Lehrpersonen, die lebensweltlich mehrsprachig sind und/oder den Handlungsbedarf einer mehrsprachlichen Bildung erkennen. Dafür sind entsprechende curriculare Entwicklungen in der Lehramtsausbildung als auch ein fundiertes Knowhow von Hochschullehrpersonen in der Lehramtsausbildung notwendig. Aktuell wird im Verbund Nord-Ost ein Forschungsprojekt als Mixed-Methods-Design zur Darstellung von mehrsprachlicher Bildung in der Hochschullehre realisiert. Dementsprechend liegt für das Konzept der mehrsprachlichen Bildung die Frage nahe, inwiefern zukünftige Lehrpersonen bereits in ihrer Ausbildung mehrsprachliche Bildung erleben können oder ob auch sie bereits mit sozialer Ungerechtigkeit und sprachlichen Überforderungen im Studium kämpfen. Das Schlussplädoyer dieses Artikels ist ein Appell für (mehr) „mehrsprachliche Bildung“ in der Professionalisierung von Lehrpersonen.

Literatur

- Barzel, B., & Ehret, C. (2009). Mathematische Sprache entwickeln. *Mathematik lehren*, 156, S. 4–9.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung—Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, S. Bredthauer, & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. KleC-Langenscheidt.
- BMBWF (2022). *Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*. <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4514&token=1db9f769d7eb4d77903da2f90ef4d529004eaece>.
- Busse, V. (2019). Sprachbildung im Musikunterricht? Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht. Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*, S. 1–33. Springer VS.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. UTB.
- Carnevale, C., & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe Grundlagen—Methoden—Praxisbeispiele* (Bd. 23). ÖSZ.
- de Cillia, R. (2013). Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*, S. 5–20. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction'. In Street, B. & Hornberger, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2 (2): pp. 71–83, Springer Science + Business Media LLC.
- Danilovich, Y., & Putjata, G. (Hrsg.). (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Springer VS.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. (S. 201–225). UTB.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. UTB.
- Dorfmayr, A., Mistlbacher, A., & Sator, K. (2012). *Thema Mathematik 1* (2. Auflage, Bd. 1).
- Dröse, J., & Prediger, S. (2018). Strategien für Textaufgaben. Fördern mit info-Netzen & Formulierungsvariationen. *Mathematik lehren*, 206, S. 8–12.
- Drumm, S. (2017). Gemischte Zeichenkomplexe verstehen lernen: Arbeit mit Sachtexten im Fach Biologie. In B. Ahrenholz, C. Schmellentin-Britz, & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*, S. 37–55. Narr Francke Attempto.

- Drücke-Noe, C. (2009). Mathematische Texte—Auch in Klassenarbeiten: Anregungen zur Umsetzung und zur Bewertung. *Mathematik lehren*, 156, S. 52–57.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen—Fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, S. 4–13.
- Fischer, N., Hammer, S., & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Waxmann.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS.
- Heymann, H. W. (2013). *Allgemeinbildung und Mathematik* (Dr. nach Typoskript, 2., Aufl). Beltz.
- Humenberger (Hrsg.), & Hasibeder, Himmelsbach, Schüller-Reichl, Litschauer, Groß, Aue. (2020). *Das ist Mathematik 4*.
- Isselbacher-Giese, A., & Kliemann, S. (2017). *Mathematik und Sprache*. *Mathematik*, 38, S. 4–9.
- Kleinschmidt, K. (2017). Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen. In B. Ahrenholz, C. Schmellentin-Britz, & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*, S. 117–137. Narr Francke Attempto.
- Kliemann, S., & Siemes, A. (2017). Vorstrukturierte Rechenabläufe. Mathematische Aufgabentexte mit Hilfe entschlüsseln. *Mathematik*, 38, S. 24–25.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. D. (2016). Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Schöningh.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/-CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, abgerufen am 13. Oktober 2022.
- Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Verlag Barbara Budrich.
- Kubiak, A. (2017). *Sechs Schritte zum Ziel*. Die Lernenden beim Bearbeiten von Textaufgaben unterstützen. *Mathematik*, 38, S. 12–13.
- Lehrpläne der AHS (2023). Kundmachung vom 02. Jänner 2023. BGBl. II Nr. 1/2023.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht.*, www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf, abgerufen 30. April 2021, S. 4–23.
- Leisen, J. (2013). *Kinder zur Sprache im Sachfach führen*. *Grundschule Deutsch*, 39, S. 39–42.
- Leisen, J. (2015). *Fachlernen und Sprachlernen! Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 68(3), S. 132–137.
- Linneweber-Lammerskitten, H. (2013). Sprachkompetenz als integrierter Bestandteil der mathematical literacy? In *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Luchtenberg, S. (2009). Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In P. Nauwerck & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten: Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*, S. 277–288.
- Malle, G. (2009). *Mathematiker reden in Methapern*. *Mathematik lehren*, 156, S. 10–15.
- Michalak, M. (2008). Fördern durch Fordern – Didaktische Überlegungen zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache an Schulen. *Fachzeitschrift Deutsch als Zweitsprache*, 3, S. 7–17.

- Nolte, M. (2016). Sprache und Sprachverstehen in mathematischen Lernprozessen aus einer mathematikdidaktischen Perspektive. In U. Stitzinger, S. Sallat, & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*, S. 37–44. Schulz-Kirchner Verlag.
- OECD (2019). *Where all students can succeed*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen—Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, S. 167–183. Waxmann.
- Prediger, S., Wilhem, N., Büchter, A., Benholz, C., & Gürsoy, E. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung— Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), S. 77–104.
- Rödel, L., & Simon, T. (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Klinkhardt.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag.
- Rösch, H., & Bachor-Pfeff, N. (Hrsg.). (2021). *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ruf, U., Gallin, P., Berger-Kündig, P., & Ruf, U. (2019). *Spuren legen – Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern* (6. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Ruf, U., Gallin, P., & Ruf, U. (2018). *Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (6. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Schlager, S., Kaulvers, J., & Büchter, A. (2018). Laut denken, aufmerksam zuhören. Ein Weg zum Lösen von Textaufgaben. *Mathematik lehren*, 206, S. 34–37.
- Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.). (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen* (1. Aufl). Fillibach bei Klett.
- Statistik Austria. *Jahrbuch „Migration und Integration“*. (2021). <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/migration-und-integration-2021-zahlen-daten-indikatoren-10674>, abgerufen am 30. Oktober 2022.
- Stephany, S. (2018). *Sprache und mathematische Textaufgaben: Eine empirische Untersuchung zu leser- und textseitigen sprachlichen Einflussfaktoren auf den Lösungsprozess*. Waxmann.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ufer, S., Reiss, K., & Mehringer, V. (2013). Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, S. 185–201. Waxmann.
- Wessel, L. (2015). *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding: Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07063-2>.
- Wessel, L., Büchter, A., & Prediger, S. (2018). Weil Sprache zählt—Sprachsensibel Mathematikunterricht planen, durchführen und auswerten. *Mathematik lehren*, 206, S. 2–7.
- Wessel, L., & Sprütten, F. (2018). Mathematik und Unterrichtssprache lernen. Antworten für den Unterricht mit neu Zugewanderten. *Mathematik lehren*, 206, S. 18–22.

Early School Leaving im Spannungsfeld von social class, gender & race

Disproportionalität, Push-Out und der noch lange Weg zu einer chancengerechten Schule

Marie Gitschthaler¹, Michael Holzmayer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1144>

Europaweit gelten rund vier Millionen Jugendliche als formal gering qualifiziert, das heißt, sie haben das (Aus-)Bildungssystem mit höchstens einem Pflichtschulabschluss verlassen. Diese Jugendlichen haben ein besonders hohes Exklusionsrisiko, gilt der Abschluss der Sekundarstufe II innerhalb der OECD-Länder doch seit Jahren als Voraussetzung für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und Zugang zu qualifizierter Arbeit. Statistische Daten belegen, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Haushalten, männlichen Geschlechts und mit Migrationsbiografie überproportional häufig von Early School Leaving (früher Schulabgang) betroffen sind. Im ersten Teil dieses Artikels widmen wir uns tiefergehend den geschlechtsspezifischen Ursachen dieses Phänomens, ein Thema, das im deutschsprachigen Raum bislang eher vernachlässigt wurde. Im zweiten Teil geben wir Implikationen für die Lehrer*innenausbildung (Stichwort *awareness raising*) und Hinweise auf künftige Forschungsarbeiten. Letztere beziehen sich vor allem auf die Notwendigkeit, das Thema „Early School Leaving“ verstärkt intersektional zu betrachten.

Stichwörter: Early School Leaving, Disproportionalität, geschlechtsspezifische Ursachen, Intersektionalität, meritokratischer Mythos

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: marie.gitschthaler@kphvie.ac.at

² ebd.

E-Mail: michael.holzmayer@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Das Phänomen der Disproportionalität wird seit Jahrzehnten im Kontext der Erfassung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen innerhalb sonderpädagogischer Kategorien und der Kategorie Verhaltensauffälligkeit – vor allem in den USA und im U.K. – thematisiert. Ein Blick auf einschlägige Statistiken zeigt, dass Disproportionalität auch für die Kategorie Early School Leaving charakteristisch ist. Für Österreich zeigen insbesondere die Studien von Mario Steiner (IHS), dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien, männlichen Geschlechts und mit Migrationsbiografie¹ überproportional häufig das (Aus-)Bildungssystem vorzeitig, das heißt mit höchstens einem Pflichtschulabschluss, verlassen, und somit als Early School Leavers klassifiziert werden. Darüber hinaus gibt es empirische Belege, die auf Unterschiede in den Ursachen von Early School Leaving nach Geschlecht hinweisen. Der folgende Beitrag hat das Ziel, vertiefende Einblicke in geschlechtsspezifische Unterschiede von Early School Leaving, basierend auf einer Analyse einschlägiger Studien, zu bieten. Weiters leiten wir aus den gewonnenen Erkenntnissen Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Desiderate für die Forschung ab.

2 Internationale (empirische) Lage

2.1 Begriff und Ausmaß

Nach offizieller Definition werden als Early School Leavers (frühe Schul- und Ausbildungsabgänger*innen) Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren bezeichnet, die maximal über Bildungsabschlüsse unterhalb der Sekundarstufe II verfügen und an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen (Eurostat, 2022a). Abzugrenzen sind weitere ähnlich verwendete Begriffe dieses semantischen Feldes, wie Dropouts und NEETs.

Der Begriff Dropout bezieht sich auf Jugendliche, die eine Ausbildung noch vor deren Abschluss abgebrochen haben. Im Unterschied zum Early School Leaving-Indikator ist es unerheblich, ob die Schüler*innen ihre Bildungslaufbahn beenden oder in eine andere Ausbildung wechseln, z.B. in das duale Ausbildungssystem (Steiner, 2009). Eine weitere Gruppe, deren Lebenssituation und biografische Verläufe seit einigen Jahren Gegenstand bildungssoziologischer Untersuchungen sind, sind die sogenannten NEET-Jugendlichen (Young People Not in Education, Employment and Training). Der Indikator NEET fokussiert sich – unabhängig vom höchst erreichten Bildungsabschluss – auf Jugendliche, die sich weder in Beschäftigung noch Aus- und Weiterbildung befinden (Cambridge Dictionary, o.J.). Diese Definition führt zu einer besonders heterogen zusammengesetzten Gruppe von Jugendlichen mit höchstens Pflichtschulabschluss – also Early School Leavers – bis hin zu Jugendlichen mit einem tertiären Bil-

dungsabschluss. Neben diesem ist das Kriterium der Beschäftigung ein weiteres Abgrenzungsmerkmal zum Early School Leaving-Indikator, da frühe Schulabgänger*innen im Unterschied zu NEET-Jugendlichen, laut Definition, erwerbstätig sein können.

Österreich weist mit einer Quote von 8,0% im Jahr 2021, das sind rund 52.000 Jugendliche, eine der niedrigsten Early School Leaving-Raten innerhalb der EU-27-Mitgliedsländer auf (Statistik Austria, 2022a) und gilt international als ein „Vorzeigeland“. Allerdings zeigt der im Jahr 2014 eingeführte nationale Indikator „FrüheAusBildungsAbbrecher“ (FABA) ein anderes Bild des Ausmaßes von formal gering qualifizierten Jugendlichen in Österreich. Im Unterschied zum Early School Leaving-Indikator² basiert die FABA-Quote auf Verwaltungsdaten im Rahmen des Bildungs- und Erwerbskarrierenmonitorings. Die Stichprobe umfasst Jugendliche bereits ab dem 15. Lebensjahr, womit der FABA-Indikator die Struktur des österreichischen Bildungssystems weitaus besser berücksichtigt als der ESL-Indikator. Für das Jahr 2018 ergibt sich nach dieser Berechnungsmethode für die Kohorte der 15- bis 24-Jährigen eine Anzahl von 118.292 „FrühenAusBildungsAbbrecher*innen“ (Statistik Austria, 2022b). Ein Vergleich mit der Anzahl an offiziell ausgewiesenen Early School Leavers zeigt also, dass mehr als doppelt so viele Jugendliche das (Aus-)Bildungssystem mit höchstens einem Pflichtschulabschluss verlassen. Angesichts dieser Erkenntnis kann gefragt werden, ob die Reputation Österreichs als Musterland hinsichtlich seiner Early School Leaving-Raten aufrechterhalten bleiben kann oder ob die Implementierung wesentlicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen nicht doch verabsäumt wurde.

2.2 Lissabon-Strategie, Agenda 2020 und Agenda 2030

Angesichts der negativen Auswirkungen von ESL für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des EU-Raums (removed for blind review), stellte das Thema „Early School Leaving“ einen Schwerpunkt bei der Sondertagung des Europäischen Rats im März 2000 in Lissabon dar und wurde von der EU-Kommission zu einem ernsthaften Problem erklärt. In der verabschiedeten Lissabon-Strategie verpflichteten sich die EU-Mitgliedsstaaten, die EU – gemessen an der Wirtschaftsleistung Japans und der USA – innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln. Eines der Umsetzungsziele war die Reduktion der nationalen Early School Leaving-Raten um die Hälfte bis zum Jahr 2010 (Europäisches Parlament, 2000). Im Zuge des *mid-term reviews* der Lissabon-Strategie im Jahr 2005 wurde die Zielsetzung moderater formuliert. Erreicht werden sollte nun eine Senkung der durchschnittlichen Early School Leaving-Quote innerhalb der EU auf unter zehn Prozent. Erreicht wurde dieses Ziel 2010 von Österreich und acht weiteren Ländern (Eurostat, 2022b), worauf die EU-Kommission die Bekämpfung dieses Phänomens als *headline target* in die „Europa 2020-Strategie“ aufnahm. 21 Jahre nach Verabschiedung der Lissabon-Strategie sank die durchschnittliche ESL-Quote erstmals auf unter 10%. Aktuell beträgt die durchschnittliche ESL-Quote der EU-27 Länder 9,7%, was einem Anteil von circa vier Millionen Jugendlichen entspricht (Statistik Austria, 2022a).

Zurückkommend auf Österreich war Early School Leaving vor der Agendasetzung seitens der EU-Kommission und OECD sowohl im wissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Diskurs ein eher vernachlässigtes Thema (removed for blind review). Eine Erklärung für diesen Umstand ist in den stark divergierenden Daten zum Ausmaß dieses Phänomens zu finden, die je nach Institution bei rund 2% (ÖIBF) bzw. 12% (IHS) lagen (hierzu ausführlich: Steiner, 1998). Seit der Lisbon-Strategie hat das Thema „Früher Schulabgang“ im bildungspolitischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen und zahlreiche Maßnahmen zur Bekämpfung von Early School Leaving wurden unter supranationalem Einfluss implementiert (removed for blind review). Auf internationaler Ebene ist das Thema aktuell in der Agenda 2023 der Vereinten Nationen verankert. In den Entwicklungszielen zur nachhaltigen Entwicklung wird Ziel vier auf die inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle gesetzt (Vereinte Nationen, 2015).

2.3 Literaturanalyse zu Early School Leaving im Kontext von Disproportionalität

Disproportionalität, verstanden als das Phänomen, dass Schüler*innen im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Bevölkerung in bestimmten Kategorien über- oder unterrepräsentiert sind, besteht nicht nur im Bereich der Sonderpädagogik oder innerhalb der Kategorie Verhaltensauffälligkeit, sondern ist auch für das Thema „Early School Leaving“ charakteristisch. So weisen für Österreich Untersuchungen vom Institut für Höhere Studien (IHS) Wien seit Jahren darauf hin, dass Schüler*innen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen überproportional häufig das Schulsystem vorzeitig verlassen (z.B. Steiner, 2009; 2014; 2019). Konkret haben Jugendliche mit arbeitslosen Eltern ein dreifach höheres Risiko des Schulabbruchs als jene, deren Eltern erwerbstätig sind. Besonders hoch ist das Risiko für jene, deren Eltern über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen und demnach selbst als gering qualifiziert eingestuft werden können. Sie haben ein sechsmal höheres Risiko, ihre (Aus-)Bildung vorzeitig abzubrechen, verglichen mit Jugendlichen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss (Matura und höher) haben (Steiner, 2014). Auffallend auch das Ergebnis, dass der Anteil jener Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, in der Gruppe der Early School Leavers in fast allen österreichischen Bundesländern fast doppelt so hoch ist als ihr Anteil an der Gesamtzahl der Pflichtschüler*innen (Steiner, 2019).

Die Zahlen für Österreich zeigen weiters eindeutige geschlechtsspezifische Disparitäten hinsichtlich des Risikos, die Schule vorzeitig abzubrechen. So betrug die ESL-Rate für Männer im Jahr 2021 9,6%, jene für Frauen 6,3%. Ein Blick auf die EU-27 Mitgliedsländer zeigt ebenfalls wesentliche Unterschiede nach Geschlecht: Männer: 11,4%; Frauen: 7,9% (Statistik Austria, 2022a). Das größte Risiko, die Schullaufbahn nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht mehr fortzusetzen, haben demnach junge Männer mit Migrationsbiografie, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen (siehe hierzu auch BMBWF, 2021a, S. 288).

Internationale Studien zeigen jedoch nicht nur, dass junge Männer überproportional häufiger die Schule vorzeitig abbrechen, sondern deuten auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ursachen von Early School Leaving.

2.3.1 Überrepräsentation von Mädchen in Pull-Out Kategorien

Mädchen sind im Vergleich zu jungen Männern häufiger von sogenannten Pull-Out-Faktoren betroffen (siehe z.B. De Witte et al., 2013; Doll et al., 2013; Dance, 2009; Stearns & Glennie, 2006). Darunter werden Umstände gefasst, die innerhalb der familiären Sphäre liegen und betroffene Schüler*innen vom Schulbesuch und -abschluss abhalten. Als Gründe werden Teenagerschwangerschaft, frühe Heirat, die Pflege von alten und/oder kranken Familienangehörigen, die Beaufsichtigung von jüngeren Geschwistern und andere soziale und emotionale Belastungen genannt. So fanden beispielsweise Stearns und Glennie (2006) in einer großangelegten Studie zu den Ursachen von Dropout in North-Carolina einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Dropout aufgrund familiärer Ursachen:

Family reasons [including pregnancy, marriage, and caring for children] for leaving school seem to be dominated by females, with Latinas in every grade most likely to leave for this reason (Stearns & Glennie, 2006, p. 45).

Studien deuten darauf hin, dass Mädchen hingegen in der Kategorie Verhaltensauffälligkeit unterrepräsentiert sind und seltener gravierende schulische Leistungsprobleme oder Konflikte mit Lehrpersonen haben und demnach seltener von Suspendierungen und Schulausschluss betroffen sind (Gregory & Skiba, 2020; Lessard et al., 2014; Kaufmann et al., 2010). So kommen Lessard et al. (2014) in ihrer Studie, die auf Interviews mit 80 Dropouts basiert, zu folgendem Schluss

Conflicts with teachers were [...] frequent in the experience of male dropouts. When faced with conflicts with teachers, most girls who dropped out reported disengaging from school, and just fading out while most boys reported fighting back (Lessard et al., 2014, p. 107).

Aufgrund des geringeren Auftretens von Faktoren, die in engem Zusammenhang mit Schulabbruch stehen, werden weibliche Dropouts in unterschiedlichen Studien als „hidden dropouts“ (Stamm et al., 2011), „swamped in family turmoil“ (Lessard et al., 2008), „quiet dropouts“ (Janosz et al., 2000), „quiet students“ (Bowers & Sprott, 2012) oder „living invisibly“ (Lessard et al., 2008) bezeichnet. Tiefere Einblicke in die Situation betroffener Mädchen bietet die qualitative Studie von Lessard et al. (2008). Die Forscher*innen berichten, dass Schüler*innen das Gefühl hatten, „nicht zu zählen“, sich selbst als schüchtern bezeichneten und keinesfalls Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollten – „they were ghosts in the school“ (Lessard et al., 2008, p. 33).

Als ein weiterer Pull-Out-Faktor kann der Arbeitsmarkt wirken, der bei guter Beschäftigungslage Signale aussendet, die Jugendliche aus der Schule ziehen. Von diesem Phänomen sowie

von sogenannten Push-Out-Faktoren sind Burschen häufiger betroffen als Mädchen (Borgna & Struffolino, 2017; Doll et al., 2013; De Witte et al., 2013; Stearn & Glennie, 2006).

2.3.2 Überrepräsentation von Burschen in Push-Out Kategorien

Push-Out-Faktoren umfassen Strategien, die Schüler*innen zum Verlassen der Schule bewegen, wie Prüfungsstrategien, die auf eine negative Bewertung abzielen, unangemessene Disziplinierungsmaßnahmen, zu denen auch Suspendierungen oder der endgültige Schulausschluss zählen. Eine weitere Strategie ist es, Schüler*innen implizit oder explizit mitzuteilen, dass sie für die Schule nicht geschaffen seien bzw. nicht in die Schule passen würden (Doll et al., 2013; Lessard et al., 2008).

Für junge Männer werden neben schlechteren schulischen Leistungen häufigere Disziplinschwierigkeiten und Devianzprobleme bis hin zu Suspendierungen und Schulausschluss als typische Ursachen von ESL diskutiert (Finn & Servoss, 2014; Doll et al., 2013, S. 12; Dance, 2009, S. 187). Suspendierungen zusammen mit negativen schulischen Leistungen und Klassenwiederholung gelten als die stärksten Prädiktoren für einen Schulabbruch (Finn & Servoss, 2014; Finn & Zimmer, 2012). In einer Schweizer Drop-Out-Studie wird diese Gruppe der Schulabgänger*innen als „Hänger“ bezeichnet (Stamm et al., 2011). Ähnliche Typen finden sich in anderen internationalen Studien. So haben Janosz et al. (2000) auf Basis von Daten kanadischer Schüler*innen den Typus der „maladjusted dropouts“ und Kronick und Hargis (1990) mit Bezug auf die USA die „low-achiever pushouts“ identifiziert – in beiden Typen sind Burschen deutlich überrepräsentiert. Bowers und Sprott (2012) bezeichnen vergleichbare Schüler*innen als „jaded students“. Die Forscher geben an, dass dieser Kategorie eher junge Männer zugeordnet werden können: „In comparison to quiets, jaded students were 1.38 times less likely to be female [...]“ (Bowers & Sprott, 2012, p. 7). Studien aus Kanada wie von Lessard et al. (2008) und Fortin (2006) haben Schüler*innen – überwiegend Burschen – mit diesen Merkmalen als „Solving problems with fists“ bzw. als „antisocial covert behaviour type“ bezeichnet und heben hervor, dass Lehrkräfte ihnen gegenüber besonders negativ eingestellt sind.

Ein tieferer Blick in Forschungsarbeiten zum Thema „Verhaltensauffälligkeit“ zeigt nicht nur auf, dass Burschen häufiger als verhaltensauffällig kategorisiert werden als Mädchen, sondern dass Disproportionalität auch in Zusammenhang mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit besteht (Gray, 2016; Finn & Servoss, 2014; Skiba et al., 2014; Kaufman et al., 2010; Stearns & Glennie, 2006). Insbesondere die intersektionale Beforschung von Verhaltensauffälligkeiten entlang der Diversitätsdimensionen *gender* and *race* hat in den USA eine lange Tradition.

In ihrer häufig zitierten Studie haben Kaufman et al. (2010) die Aufzeichnungen von rund 3.340 Schüler*innen in einer Stadt im Nord-Osten der USA analysiert. Ausgewertet wurden schulische Aufzeichnungen zu vier Verhaltenskategorien: 1) Anwesenheit (z.B. unerlaubtes Verlassen des Schulgebäudes, Schulschwänzen, Nachsitzen); 2) Straffälligkeit (z.B. Waffen, Drogen, Alkohol); 3) Aggressivität (z.B. Schlägerei, verbale oder körperliche Bedrohung von schulischem Personal und/oder Peers), und 4) Respektlosigkeit (z.B. Verwendung von Schimpfwör-

tern gegenüber Peers und schulischem Personal, störendes Verhalten). Zunächst ist festzuhalten, dass junge Männer in allen vier Kategorien von Verhaltensauffälligkeit im Vergleich zu Mädchen deutlich überrepräsentiert sind. Weitere Unterschiede wurden nach Ethnizität festgestellt: Afroamerikanische Schüler*innen hatten mehr als sechs Mal so viele Einträge wegen Straffälligkeit, 2,57-mal so viele Einträge wegen Aggressivität und 1,78-mal so viele Einträge wegen respektlosen Verhaltens als Schüler*innen, die in anderen ethnischen Gruppen erfasst wurden („Hispanics“, „Other“) (Kaufmann et al., 2010, p. 49). Ähnlich hierzu die Ergebnisse von Stearns & Glennie:

African American males are more likely to be thrown out of high school for disciplinary reasons (including suspensions, expulsions and incarcerations) than are members of any other ethnic or gender group [...] (Stearns & Glennie, 2006, p. 45).

Ein weiterer Forschungsstrang fokussiert auf die überproportional häufige Erfassung von *students of color* in jenen Verhaltenskategorien, die eher vom subjektiven Lehrer*innen-Urteil abhängen (z.B. beleidigende Äußerungen, Unterrichtsstörung, Lärm), während *white students* eher für Verhaltensverstöße diszipliniert werden, die objektiv beurteilbar sind (z.B. Rauchen, Zuspätkommen) (siehe hierzu Gregory & Skiba, 2020; Skiba et al., 2002). Diese Ergebnisse deuten auf einen Bias von Lehrpersonen hin. Bekräftigung erfährt diese Annahme durch eine Studie der University of Oxford (Strand & Lindorff, 2021). Die Forscher*innen zeigten, dass die Überproportionalität von *students of color* in sämtlichen sonderpädagogischen Kategorien, nach Kontrolle von Armut, nicht mehr gegeben ist, mit Ausnahme der Kategorie Verhaltensauffälligkeit. Eine tiefergehende Stadtteilanalyse für London zeigte weiters, dass es sozialräumliche Unterschiede gibt: So sind „*Black Caribbean*“-*students* in Stadtteilen mit hohem, sozioökonomischem Status, wie Kensington und Chelsea, dreimal häufiger in der Kategorie „*socially and emotionally disturbed*“ erfasst als „*White British*“-*students*. Diese Überrepräsentiertheit verändert sich jedoch in Stadtteilen mit niedrigem, sozioökonomischem Status und einem hohen Anteil an *people of color*, wie Newham, zu Ungunsten der „*White British*“-*students* (Strand, 2019). Interessant hierzu eine experimentelle Studie von Okonofua und Eberhardt (2015). Die beiden Forscher*innen haben Lehrpersonen schulische Aufzeichnungen über Verhaltensverstöße eines Schülers vorgelegt. Dabei handelte es sich um „kleinere Vergehen“, wie Gehorsamkeitsverweigerung und Unterrichtsstörung; beides sind in den USA die häufigsten Gründe für den Verweis von Schüler*innen zum Büro der Direktion. Für die Durchführung des Experiments variierte der Name des disziplinierten Schülers zufällig zwischen stereotyp „*black*“ (Darnell oder Deshawn) und „*white*“ (Greg oder Jake). Die Lehrpersonen wurden befragt, welche Disziplinarmaßnahme sie für angemessen halten würden. Die Antworten der Lehrpersonen ergaben, dass sie strenger reagieren würden, wenn der betroffene Schüler einen stereotypen „*black*“ Namen trägt – ebenso würden sie den Schüler eher als Unruhestifter („*troublemaker*“) bezeichnen.

Dass Lehrpersonen in der Verhinderung von Dropout andererseits eine zentrale Rolle einnehmen, zeigen Lessard et al. (2008), die in ihrer Studie von Jugendlichen berichten, die von ihren Lehrpersonen immer wieder dazu motiviert wurden, in der Schule weiterzumachen und nicht aufzugeben: „Our research shows that teacher discourse can sometimes pull the student back on the right path or push him or her off course.“ (Lessard et al., 2008, p. 39)

3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung

3.1 Awareness gegenüber Gender, Ethnic background and Social class

Bereits im Kindergarten, aber vermehrt in der schulischen Laufbahn, sollte *Gender Awareness* als professionell-reflexive Haltung grundlegend verankert werden. Dies bedarf allerdings zuvorderst eines Schwerpunkts in der Lehramtsausbildung, damit geschlechterstereotypes Verhalten von den Lehrpersonen auch als solches erkannt, gemeinsam reflektiert und abgebaut werden kann. Nur so lassen sich die Normativität von Geschlechterrollen kritisch hinterfragen und tradiertes Rollenverhalten verlernen. Durch die unkritische Einordnung des geschlechterstereotypen Verhaltens ihrer Schüler*innen als *natürliches* Verhalten unterstützen Lehrpersonen die hegemonialen Geschlechterbilder und damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bramberger, 2015, S. 12 ff.).

Wie im Diskurs um Inklusiv Pädagogik sind die Denkfiguren der egalitären Differenz, wie von Annedore Prengel (2019, [1993], 2022) vorgeschlagen, oder jene der (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht bzw. des *(un)doing gender* bei Hannelore Faulstich-Wieland (Faulstich-Wieland et al., 2009 [2004]) wichtige Konzepte, die im pädagogischen Handeln verankert werden können, um der Geschlechter- und Diversitätsthematik in der Schule angemessen beizukommen. Die gleichzeitige Betrachtung von Differenz und Gleichheit sowie die Sichtbar- und Unsichtbarmachung von Gender und weiteren Differenzkategorien können zur verstärkten Gender- und Diversitäts-Awareness bei Schüler*innen bzw. Lehramtsstudierenden und (Hochschul-)Lehrenden beitragen, indem sie sozialisationsbedingte Unterschiede aufgreifen und dem Faktor der sozialen Konstruktion von Geschlecht Rechnung tragen.

Das Erkennen und *Verlernen* von Differenzmarkierungen und damit von gruppenspezifischen Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen, die zu Exklusion und Diskriminierung führen, kann als reflexive Maßnahme zur Professionalisierung von Lehrpersonen genannt werden (Buchner, 2022). Ohne eine kritisch-reflexive Haltung bleiben bestehende Mechanismen aufrecht – zur Unsichtbarmachung von Frauen (Beard, 2017), zum strukturellen und alltäglichen Rassismus (El-Mafaalani, 2021), zur unbewussten Stigmatisierung von Menschen mit Beeinträchtigungen (Connor, 2008) oder eben zum strukturellen Ausschluss benachteiligter Schüler*innen (Willis, 1977; Erler, 2007). Maßnahmen, wie die 36 Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur „Ver-

breiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen“ (BMBWF, 2018) oder die Einrichtung eines Diversitäts-Management-Preises (BMBWF, 2021b), unterstützen dabei, Gender- und Diversitäts-Awareness auf hochschulischer Ebene strukturell zu verankern.

Eine tiefgreifende Verankerung in den Curricula der pädagogischen Ausbildung lässt sich als eine weitere Strukturmaßnahme nennen, die zu einem zunehmenden Bewusstsein über die sozialen und strukturellen Faktoren im Lebensweg junger Menschen führen kann. Differenzsensibilität im pädagogischen Kontext (Akbaba et al., 2022) kann dazu beitragen, Diskriminierungen offenzulegen, ihnen entgegenzuwirken und marginalisierte Schüler*innengruppen zu stärken. Dazu werden allerdings konkrete und ausdifferenzierte Konzepte benötigt, da Lernen und Lehren über Differenzverhältnisse stets zugleich als Lernen und Lehren unter Bedingungen von Differenzverhältnissen stattfindet, wie Yalız Akbaba (2022) am Beispiel von Gender deutlich macht.

3.2 Abkehr von der meritokratischen Perspektive

Die Vorstellung, dass Individuen für schulisches Versagen und/oder ihre prekäre Situation selbst verantwortlich seien, hält sich hartnäckig. Studien zeigen jedoch seit Jahrzehnten, dass die Chancen auf schulischen Erfolg bzw. Bildungsaufstieg in Österreich nach wie vor stark von der sozialen Stellung des Elternhauses bestimmt sind (u.a. Flecker, et al. 2022; Statistik Austria, 2022c; BMBWF, 2021a; Hartmann & Kopp, 2001). So sind Schüler*innen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht jenes kulturelle Kapital (v.a. Sprache, Ausdruck, Verhalten/Umgangsformen, Orientierungen) mitbringen, das von der Schule als wertvoll angesehen und stillschweigend vorausgesetzt wird, im Vergleich zu ihren privilegiierteren Peers im Nachteil (Bourdieu & Passeron, 1971). Hinzu kommt, dass Kinder, deren Eltern über ausreichend ökonomisches Kapital verfügen, also in einer guten finanziellen Lage sind, weitaus bessere Rahmenbedingungen für eine gelingende schulische Laufbahn vorfinden. Zu diesen Rahmenbedingungen zählen beispielsweise ein gut ausgestatteter Lernplatz, das Ausüben von mit Kosten verbundenen Freizeitaktivitäten, der Erwerb hochkultureller Kompetenzen (z.B. das Erlernen eines Musikinstrumentes), die Teilnahme an schulischen Ausflügen, Ferienreisen sowie die Finanzierung von Nachhilfeunterricht und nicht zuletzt auch eine qualitativ hochwertige Nachmittagsbetreuung (Allmendinger et al., 2007, S. 493).

Problematisch erscheinen uns vor diesem Hintergrund die Begriffe *Dropout* oder *Early School Leaving*, da sie das Risiko bergen, die Ursachen des vorzeitigen Verlassens des Schulsystems oder eines nicht gelungenen Übergangs in den Arbeitsmarkt in der alleinigen Verantwortung von Individuen zu sehen bzw. wecken sie die Vorstellung, dass es sich dabei um eine freiwillige und intendierte Entscheidung gehandelt habe. Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass es sich um weitaus komplexere und multifaktorielle Problemlagen handelt, denen neben individuellen Faktoren auch institutionelle und strukturelle Faktoren zugrunde liegen. Alternative Perspektiven, die in Begriffen wie *Pull-Out*, *Push-Out* oder *Von-der-Schule-Ausgeschlossene* zum Ausdruck gebracht werden, sind daher notwendig, da sie die Rolle von Schulen mit in den Blick nehmen, anstatt den Schüler*innen die Schuld und Verantwortung zuzuweisen (Nairz-Wirth et

al. 2014; Dance, 2009). Ein solcher Perspektivenwechsel ist angesichts der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten empirischen Befunde erforderlich, zeigen diese doch, dass Schüler*innen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen überproportional häufiger das (Aus-)Bildungssystem formal gering qualifiziert verlassen, wie folgendes Zitat pointiert zum Ausdruck bringt:

[At the dawn of the 21st century] every child may enjoy access to a public education. But [...] the bodies of some are exported out prior to graduation. These bodies are disproportionately bodies of color and of low-income students. These are the bodies that constitute the group euphemistically called 'high school dropouts,' as if they freely decided to go. (Fine, 1991, p. 25, Hervorh. i. Orig.)

Wichtig zu erwähnen ist dabei auch die Rolle von Lehrpersonen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsorientierung. Insbesondere Schüler*innen in Mittelschulen laufen Gefahr, mangels elterlicher Unterstützung, in prekäre Bildungs- und Berufsbiografien zu schlittern, da ihnen Ansprechpersonen bzw. „soziale Navigator*innen“ (removed for blind review) fehlen, die wertvolles Informationskapital zur Verfügung stellen könnten. Das für den erfolgreichen weiteren Lebensweg notwendige soziale Kapital (Bourdieu, 2015 [1983]), welches aufgrund der mangelnden elterlichen Beziehungsstrukturen ausbleibt, ließe sich in der Schule durch gezielte Bildungs- und Berufsberatung zu einem gewissen Grad kompensieren. Die mangelnde Unterstützung von Lehrpersonen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler*innen führt demnach zu einer Stärkung der sozialen Ungleichheit (Bagheri & Schels, 2022). Die Studie von diesen legt nahe, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen über die Schulleistungen der Schüler*innen an die Jugendlichen zurückgespiegelt werden und sich langfristig auf deren Schullaufbahn auswirken. Die Empfehlungen der Lehrer*innen tragen demnach zu einer Selbstexklusion der Jugendlichen bei (ebd., S. 145). Eine chancengerechte Bildungs- und Berufsentscheidung bleibt demnach weiter eine Illusion (removed for blind review).

Es ist daher notwendig, die in Schulen vorherrschende traditionelle meritokratische Denkwiese, die Schüler*innen die alleinige Verantwortung für schulischen Erfolg zuspricht, zu überwinden (Bourdieu, 1982, S. 528). Damit zusammenhängend benötigt es auch einer Abkehr vom Mythos der natürlichen Begabung (removed for blind review; Schrittmesser et al., 2021, S. 12f.; Schrittmesser, 2019; Bourdieu, 2014 [1978]) und von der Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu & Passeron, 1971). In der Lehrer*innenbildung wird stattdessen eine verstärkte Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von kulturellem Kapital und Bildungserfolg und die Rolle der Lehrperson im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheiten benötigt – ein differenziertes Bewusstsein für Ungleichheiten, das bei Lehrpersonen bislang weitgehend zu fehlen scheint (Nairz-Wirth et al., 2012, S. 68).

Die Einbindung heterogenitätssensibler Konzepte zur Sichtbarmachung von Ungleichheitsmechanismen im schulischen Feld können zur Professionalisierung der Lehrer*innenausbildung beitragen. Erna Nairz-Wirth, Klaus Feldmann und Elisabeth Wendebourg (2012, S. 62) nennen

vier Dimensionen, die für die Lehrer*innenausbildung in Bezug zur Förderung benachteiligter Schüler*innen maßgeblich sind:

1. Kenntnisse über Theorien zur Erklärung der Benachteiligung im Bildungs- und Berufssystem, 2. Diagnose und Unterstützung individueller Lernprozesse, 3. Individualisierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung in der Schule, 4. Beratung für die Planung der Bildungs- und Berufskarriere und der Übergänge.

Die Forscher*innen verweisen insbesondere auf die Notwendigkeit der Bourdieu'schen Theorie im Umgang mit benachteiligten Schüler*innengruppen, da diese die strukturelle Ebene der Ungleichheit miteinbeziehe (Nairz-Wirth et al., 2012).

4 Implikationen für die Forschung

4.1 Intersektionalität

Die vorgestellten Forschungsarbeiten im Rahmen der Literaturanalyse bieten wichtige Einblicke in geschlechtsspezifische Ursachen von frühem Schulabbruch. Dennoch kann als ein Grundproblem die unzureichende intersektionale Betrachtung postuliert werden. Um die Ursachen frühen Schulabbruchs umfassend verstehen zu können, ist es notwendig, die Intersektionen bzw. Interdependenzen einzelner Differenzlinien (*social class, gender & race*) zu betrachten. Denn geschlechterspezifische Merkmale können von klassenspezifischen ebenso wenig getrennt werden, „wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack“ (Bourdieu, 1982, S. 185). Zwar wird in einigen der zitierten Studien das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ intersektional in Verbindung mit den Differenzkategorien *gender* und *race* beforscht, jedoch konnten wir in keiner dieser Studien die Berücksichtigung der sozialen Herkunft feststellen. Dies ist insofern problematisch, als die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit nicht ausreichend ergründbar sind, wenn die dafür verantwortlichen strukturellen Kategorien separat voneinander betrachtet werden (Prenzel, 2008). Konkret wirkt der Einfluss von Geschlecht auf Bildungsprozesse und -wege unter Berücksichtigung von *race* oder *social class* unterschiedlich. Betrachtet man Geschlecht nicht isoliert, sondern intersektional, zeigen sich zunehmende Diversifizierungen in einer zunächst homogen erscheinenden Gruppe.

In dieselbe Richtung lassen sich die Ergebnisse einer Analyse von Differenzbildungen in pädagogischen und (fach-)didaktischen Fachzeitschriften über das Phänomen der Bildungssprache erkennen (removed for blind review). Die Ergebnisse zeigen die nahezu vollkommene Absenz von Differenzkategorien, wie *social class* oder *gender*, im pädagogischen Diskurs, wodurch der sogenannte Migrationshintergrund als alleinstehende Erklärung für Bildungsmisserfolg herangezogen wird. Strukturelle Bedingungen, wie etwa der monolinguale Habitus der Schule (Gogolin, 2008 [1994]) und damit die (sprachlichen) Machtstrukturen, die im Feld der Schule gel-

ten, werden dabei verschleiert, was zu einer defizitorientierten Betrachtung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen und damit zu einer erneuten individualisierten Schuldzuweisung führt. Die Maßnahmen, die aus solchen verkürzten Betrachtungen folgen, wie etwa die Einführung von ‚Deutschförderklassen‘ oder ‚Willkommensklassen‘, führen zu Stigmatisierungspraktiken, die Rassismus, Ableismus und Ausgrenzung befördern (Petrik & Pokitsch, 2022) und damit die zugrundeliegende Differenzlinie der sozialen Herkunft unsichtbar macht.

Erfolgreiche und selbstgesteuerte Übergänge bedürfen struktureller, materieller und sozialer Voraussetzungen, die bei der Betrachtung von Early School Leavers berücksichtigt werden müssen. Mit Hilfe theoretischer Konzepte, die sich mit Phänomenen der sozialen Ungleichheit beschäftigen, können diese strukturellen Einflüsse sichtbar gemacht und eine Abkehr meritokratischer Narrative geschaffen werden. Andernfalls besteht die Gefahr, die Ursachen misslungener Übergänge an persönlichen und psychischen Defiziten der Individuen und ihren Familien festzumachen. Zudem braucht es eine zunehmende und kritische Selbstreflexion im Feld der Bildung, die die eigene Rolle in der Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Blick nimmt. Eine solche Betrachtung beinhaltet auch die Frage: Wer sind eigentlich die Jugendlichen, die euphemistisch *Schulabbrecher*innen* genannt werden? Die konservierende Rolle der Schule und Bildungspolitik, aber auch die fehlende soziologische, diversitätssensible und intersektionale Perspektive der Bildungsforschung tragen ihren Teil zur Verdeckung von sozialen Disproportionalitäten im Bildungs(miss)erfolg bei. Solange diese Phänomene nicht gezielt beleuchtet werden, bleibt es noch ein langer Weg zu einer chancengerechten Schule.

4.2 Theoretische Fundierung

Die Analyse von Studien zur Bildungsungleichheit macht einen Bedarf an der vermehrten theoretischen Einbettung empirischer – vor allem standardisierter – Befunde sichtbar. Ergebnisse diverser Studien, wie sie in unserer Literaturanalyse berichtet wurden, bleiben oftmals auf einer rein beschreibenden Ebene stehen, ohne sie mit (soziologischen) Konzepten zu verbinden und überlassen die Interpretation der generierten Daten somit den Lesenden, die im Bildungsbereich oft psychologisch geprägt ist. Dadurch entsteht die Gefahr, dass die dargestellten Zahlen und Fakten zur Ungleichheit im Bildungssystem individualistisch gelesen werden, wodurch bestimmte Schüler*innengruppen selbst für ihr Scheitern im Schulsystem verantwortlich gemacht werden. Beschreibende Daten lassen sich jedoch nicht fundiert verstehen, wenn sie für sich selbst sprechen müssen. Die Reduktion des rein beschreibenden Moments von Bildungsungleichheiten läuft Gefahr, die individuelle Bringschuld zu stärken. Aus diesem Grund plädieren wir bei der Darstellung sozialer Ungleichheiten für eine verstärkte Miteinbeziehung soziologischer Modelle, die auch die strukturellen und sozialen Bedingungen dieser Ungleichheiten in die Analyse miteinbeziehen. Damit lässt sich eine psychologisch-neurowissenschaftlich-reduktionistische Sichtweise umgehen, die auf Persönlichkeitsmerkmale und herkömmliche Konzepte von natürlicher Begabung oder Hirnströmen setzt. Bildungsungleichheit lässt sich nicht aus einer rein individualistischen Betrachtung heraus verstehen.

Der Rückgriff auf Bourdieus Konzepte von Habitus, Kapital, sozialer Raum oder die kulturelle Passung von Habitus und Feld ist für die Betrachtung des Phänomens der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem daher naheliegend, da diese auch die strukturelle Ebene berücksichtigen (u.a. Bourdieu, 1982; 2015 [1983]; Kramer, 2011; 2017; removed for blind review).

Literatur

- Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A. M.B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Y. (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–189.
- Allmendinger, J.; Ebner, Ch. & Nikolai, R. (2007). Soziale Beziehung und Bildungserwerb. In A. Franzen, & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47/2007*, S. 487–513.
- Bagheri, R. & Schels, B. (2022). Soziale Unterschiede in der Lehrer_innenempfehlung und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg nach der NMS. In: J. Flecker, B. Schels, & V. Wöhrer (Hrsg.), *Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittdaten über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R Unipress, S. 129–152.
- Beard, M. (2017). *Women & Power. A Manifesto*. London: Profile Books.
- BMBWF (2021a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien. Graz: Leykam.
- BMBWF (2021b). Blickpunkte Diversitas 2020. Diversitätsgerechte Entwicklungen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Handreichungen für die Praxis. Wien.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversität/Policy-und-Maßnahmen/Diversitätsmanagement/DMP-Diversitas.html>
- BMBWF (2018). Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz – Langfassung. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversität/Aktuelles/Empfehlungen-der-Hochschulkonferenz-zur-Verbreiterung-von-Genderkompetenz-in-hochschulischen-Prozessen.html>
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research, Vol. 61*, pp. 298–313.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>.
- Bourdieu, P. (2015 [1983]). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Bourdieu, P. (2014 [1978]). Der Rassismus der Intelligenz. In ders., *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–256.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, Vol. 17(3)*, pp. 129–148.

- Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion*. Wien: New Academic Press.
- Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–227.
- Cambridge Dictionary (o.J.). Bedeutung von NEET.
<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/neet>
- Connor, D. J. (2008). *Urban narratives. Portraits in progress. Life at the Intersections of Learning Disability, Race, & Social Class*. New York et al.: Peter Lang.
- Dance, L. J. (2009). Racial, ethnic, and gender disparities in early school leaving (dropping out). In Dill, Bonnie Thornton and Zambrana, Ruth Enid (Eds.), *Emerging Intersections: Race, Class, and Gender in Theory, Policy, and Practice*. Ithaca, NY: Rutgers University Press, pp. 180–202.
<https://doi.org/10.36019/9780813546513>
- De Witte, K.; Cabus, S.; Thyssen, G.; Groot, W. & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, Vol. 10*, pp. 13–28.
- Doll, J. J.; Eslami, Z. & Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open, Vol. 3(4)*, pp. 1–15.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erler, I. (Hrsg.) (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum.
- Europäisches Parlament (Hrsg.) (2000). *Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Eurostat (2022a). Glossary: Early leaver from education and training.
<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early leaver from education and training>
- Eurostat (2022b). Early leaver from education and training rates 2010. Individuelle Abfrage.
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14_custom_4103054/default/table?lang=en
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2009 [2004]). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D. & Servoss, T. J. (2014). Misbehavior, Suspensions, and Security Measures in High School: Racial/Ethnic and Gender Differences. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, Vol 5(2)*.
<https://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/11>
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg und London: Springer, pp. 97–132.
https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4614-2018-7_5

- Flecker, J.; Schels, B. & Wöhrer, V. (Hrsg.) (2022). *Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R Unipress.
- Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P.; Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, Vol. 21(4)*, pp. 363–383.
- Gogolin, I. (2008) [1994]. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gray, M. S. (2016). Saving the Lost Boys: Narratives of Discipline Disproportionality. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, Vol. 27*, pp. 53–80.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094431.pdf>
- Gregory, A. & Skiba, R. J. (2020). Principles of Prevention and Intervention to Close Discipline Gaps in Schools. In F. C. Worrell, T. L. Hughes, & D. D. Dixson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Applied School Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 409–427. <https://doi.org/10.1017/9781108235532.024>
- Hartmann, M. & Kopp, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 53(4)*, S. 815–816.
<https://doi.org/10.1007/s11577-001-0135-x>
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology, Vol. 92(1)*, pp. 171–190.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J.; Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions, Vol. 12(1)*, pp. 44–54.
<https://doi.org/10.1177/1098300708329710>
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & G. Christian (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, S. 183–205. Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kronick, R. F. & Hargis, Ch. H. (1990). *Who drops out and why - And the recommended action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lessard, A.; Butler-Kisber, L.; Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P. & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, Vol. 11(1)*, pp. 25–42.
- Lessard, A.; Butler-Kisber, L.; Fortin, L. & Marcotte, D. (2014). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research, Vol. 107(2)*, pp. 103–110.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 7–22.
- Nairz-Wirth, E.; Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.

- Nairz-Wirth, E.; Feldmann, K. & Wendebourg, E. (2012). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu und internationalen geprüften Modellen beruhenden Konzeption*. Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Okonofua, J. A. & Eberhardt, J. L. (2015). Two Strikes: Race and the Disciplining of Young Students. *Psychological Science, Vol. 26*(5), pp. 617–624. <https://doi.org/10.1177/0956797615570365>
- Petrik, F. & Pokitsch, D. (2022). Schulreif ist ein Kind, wenn... Eine ableismuskritische Betrachtung von ‚Schulfähigkeit‘. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–372. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_16
- Prenzel, A. (2008). Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten und neuen Fragen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 119–132
- Prenzel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019 [1993]). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Robak, S. (2018). Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 41*, S. 205–225. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0111-y>
- Schrittesser, I. (Hrsg.) (2019). *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten. Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Skiba, R. J.; Michael, R. S.; Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review, Vol. 34*, pp. 317–342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skiba, R. J.; Chung, Ch.-G.; Trachok, M.; Baker, T. L.; Sheya, A. & Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal, Vol. 51*(4), pp. 640–670. <https://doi.org/10.3102/0002831214541670>
- Stamm, M.; Holzinger-Neulinger, M. & Suter, P. (2011): *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Eine Schweizer Längsschnittstudie*. Fribourg: Universität Fribourg, Erziehungswissenschaft, Gebert-Rüf-Stiftung. <http://margritstamm.ch/dokumente/abgeschlossene-projekte/153-schlussbericht-schulabbrecher-2011/file.html>
- Statistik Austria (2022a). *Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger:innen*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsindikatoren>
- Statistik Austria (2022b). *Frühe AusBildungsAbbrecherInnen (FABA) zum Stichtag 31.10.2018 nach Geschlecht und Alter*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.statistik.at%2Ffileadmin%2Fpages%2F275%2F07_faba_2018.ods&wdOrigin=BROWSELINK
- Statistik Austria (2022c). *Bildung in Zahlen 2020/21 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1255>

- Steiner, M. (1998). ‚Schulversagen‘ in Österreich. Diskussion und Definition eines in Österreich vernachlässigten Problembereichs. Wien: Institut für Höhere Studien (Reihe Soziologie, 23). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-222006>
- Steiner, M. (2009). Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag, S. 141–159.
- Steiner, M. (2014). Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Institut für Höhere Studien & Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Abbruch_und_Schulversagen.html
- Steiner, M. (2019). Wie aus Diversität im österreichischen Bildungssystem Homogenität wird. Am Beispiel von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Vortrag.e BMBWF-Fachtagung *Potentiale der Vielfalt – Dimensionen von Diversität*, Wien, 05.12.2019. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5211/1/Diversity_to_Homogeneity_BMBWF_051219.pdf
- Steiner, M.; Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 175–219.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and Why Dropouts Leave High School. *Youth & Society*, Vol. 38(1), pp. 29–57. <https://doi.org/10.1177/0044118X05282764>
- Strand, St. (2019). Ethnicity and the Identification of SEN. In *Nasen Connect*, 24, Leadership. https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2020/01/Strand_NASEN-Connect_Sep19.pdf
- Strand, St. & Lindorff, A. (2021). Ethnic Disproportionality in the Identification of High-Incidence Special Educational Needs: A National Longitudinal Study Ages 5 to 11. In *Exceptional Children*, Vol. 87(3), pp. 344–368. <https://doi.org/10.1177/0014402921990895>
- Vereinte Nationen (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working class jobs*. Westmead, Farnborough: Saxon House.

¹ Der Begriff Menschen mit Migrationsbiografien ist sehr weitgefasst und bezieht sich sowohl auf zugewanderte als auch geflüchtete Personen aus verschiedenen zeithistorischen Phasen (Robak, 2018). Paul Mecheril (2010) weist darauf hin, dass es sich bei solchen Konzepten um diffuse soziale Konstrukte handelt, die eine Vermischung der ebenso unklaren Konzepte Nation, Ethnie und Kultur mit sich bringen. Seine Bezeichnung „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (ebd., S. 14) hat sich in der Migrationsforschung bereits etabliert. Die Bezeichnungen „mit Migrationsbiografie“ oder „mit Migrationshintergrund“ werden in diesem Beitrag vor dem Hintergrund dieses Wissens verwendet.

² Die Early School Leaving-Quote wird auf Basis von Labor Force Survey-Daten berechnet. Diese werden mittels standardisierter Befragungen gewonnen – eine Methode, die für sensible Themen, wie Schulabbruch, kritisch zu hinterfragen ist (Steiner, Pessl & Bruneforth, 2016, S. 184). Weiters beruht die ESL-Rate auf einer Ein-Prozent-Stichprobe, was mit entsprechenden Unsicherheiten und Validitätsproblemen einhergeht.

Bildungsformate für Regionalentwickler*innen

Diversität in Regionen – ein Mehrwert für institutionenübergreifende Weiterbildungsangebote?

Elisabeth Hainfellner¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1154>

Ein institutionenübergreifendes kompaktes Ausbildungs- oder Weiterbildungsangebot für Regionalentwickler*innen existiert derzeit in Österreich nicht. Die Zielsetzungen der regionalen Institutionen sind verschieden, doch sind allen das Arbeiten mit regionalen Akteur*innen in Wirtschaft und Politik sowie mit Bürger*innen gemein. Auf Basis einer Stakeholderanalyse wurden eine Gruppendiskussion mit Expert*innen auf Österreichebene sowie leitfadengestützte Interviews mit dreizehn Praktiker*innen aus diversen Regionen durchgeführt, um zu erheben, ob Bedarf an einem akkordierten Fortbildungsangebot besteht und wie dieses organisiert sein soll. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass vor allem für Einsteiger*innen in dieses Berufsfeld dieser Bedarf gesehen wird. Die Konzipierung und spätere Durchführung eines Bildungsangebots für Mitarbeiter*innen unterschiedlicher regionaler Institutionen wird empfohlen, ersetzt aber nicht institutionenspezifische Programme und weitere Lernformate, wie beispielsweise das Implementieren von Mentor*innen. Die Vernetzung für Regionalentwickler*innen von unterschiedlichen Institutionen wird ebenfalls als bedeutsam erachtet, fördert das soziale Miteinander und legt über die Grenzen von Regionen hinweg den Grundstein für eine etwaige zukünftige Zusammenarbeit.

Regionalentwicklung, Lernformate, Fort- und Weiterbildung

1 Ausgangslage und theoretische Fundierung

Die unterschiedlichen Rollen, die Regionalentwickler*innen zu erfüllen haben, stellen für viele Einsteiger*innen in das Berufsbild eine Herausforderung dar und erfordern bestmögliche Qualifikation.

Als Regionalentwickler*innen werden in dieser Forschung jene Personen bezeichnet, die in regionalen Institutionen eine leitende oder koordinierende Funktion innehaben. Einerseits ist ein großes Pensum an Verwaltungs- und Koordinationsarbeiten zu verrichten. Andererseits

¹ Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Angermayergasse 1, 1130 Wien
E-Mail: elisabeth.hainfellner@haup.ac.at

sind Regionalentwickler*innen Berater*innen und Manager*innen. Daneben werden Prozesse begleitet, innovative Ideen eingebracht, Sitzungen moderiert, Evaluierungen durchgeführt, Konflikte deeskaliert und vieles mehr.

In der Literatur finden ebenfalls die Begriffe Regionalmanager*in oder Regionsmanager*in Verwendung. „Das Rollenbild eines Regionalmanagers ist jedenfalls sehr vielfältig“, beschreibt Heintel und präzisiert dies wie folgt:

Die Multifunktionalität in einer Person erfordert Improvisation, die nicht unbedingt zur Konkretisierung des eigenen Berufsfeldes beiträgt. Das betrifft nicht nur die geforderten beruflichen Qualifikationen, sondern v.a. auch viele Facetten der sozialen Kompetenz. Zuhörer, „Mover“, „Bystander“, Ausgleicher, Mittler, Koordinator, Komplexitätsreduzierer, Vernetzer, Konfliktregler (Mediator), Schrittmacher, Animateur, Problemlöser und Autorität – all das sind „Rollen“, die permanent gefordert sind. Am schwierigsten ist es aber, die Rollen als Regionalmanager selbst ständig wechseln zu müssen und auch situationsadäquat bewusst wechseln zu können. Berater (Fachberatung, Prozessberatung, „Laienberatung“), Manager, Entwickler, Begleiter, Betreuer, Moderator, Impulsgeber, Verwalter, Informant (Serviceleistungen, Informationsverbreitung), Supervisor und manchmal sogar Wissenschaftler, Projektleiter, Auftraggeber und Auftragnehmer sind häufig Berufsbezeichnungen, die für sich alleine stehen könnten und die jeweiligen Kompetenzebenen dann relativ klar umreißen. Im Fall eines Regionalmanagers sind jedoch viele dieser notwendigen Qualifikationen in einem Beruf vereint, die Rollen müssen je nach Anforderungssituation ständig gewechselt werden. (Heintel, 2001, S. 196)

Diese Beschreibung der diversen Rollen von Regionalentwickler*innen, die in einer Person zu vereinen sind, verdeutlicht, dass unterschiedliche Berufsbilder hier in einem Beruf vereint sind und es einer umfangreichen Ausbildung bedarf, um den Anforderungen gerecht werden zu können. Personen, die im Bereich der Regionalentwicklung zu arbeiten beginnen, haben meist sehr unterschiedliche Erstausbildungen vorzuweisen. Die Einsteiger*innen in diese Branche weisen ein hohes Fachwissen auf, das häufig auf ein facheinschlägiges Studium und auf eine bereits erworbene Berufserfahrung zurückzuführen ist (vgl. Draxl, Scheidewind, Downes, & Bucek, 2004, S. 55 ff). Die einzelnen österreichweit organisierten Institutionen bieten zum überwiegenden Teil interne Schulungen und Weiterbildungen an. Es herrscht diesbezüglich wenig Abstimmung der Institutionen untereinander. So ist eine spezifische Ausbildung für das neu in Angriff genommene Berufsfeld schwer zu finden, meist sehr zeit- sowie zum Teil auch kostenintensiv und wird daher oftmals nicht absolviert.

Um ein gemeinsames Verständnis von Regionalentwicklung und von regionalen Institutionen zu erhalten, wird im Vorfeld eine Begriffsklärung vorgenommen.

1.1 Regionalentwicklung

Der Begriff Region findet im deutschen Sprachgebrauch sehr unterschiedlich Verwendung, meist in Verbindung mit den Raumwissenschaften. „Allgemein versteht man unter einer Region einen aufgrund bestimmter Merkmale abgrenzbaren, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (Sinz, 2018, S. 1976).

Weitere grundsätzliche Definitionen sehen den Begriff nicht mehr ausschließlich als Ausschnitt einer Landkarte.

Region: meint eine räumliche Ebene zwischen Landes- und Gemeindeebene und inkludiert auch Stadtregionen. Die Abgrenzung einer Region kann durch politische bzw. institutionelle Festlegungen erfolgen (Region als Territorium), durch funktionale Beziehungen (Region als Wirkungsgefüge) oder durch identitätsstiftende Regionsbilder (Region als soziales Konstrukt). (Fischer, Hiess, Pfefferkorn, & Reiner, 2020, S. 14)

Der Terminus Regionalentwicklung wird in der Praxis und auch in der Literatur nicht immer konsequent verwendet und kann nach Chilla et al. (vgl. Chilla, Kühne, & Neufeld, 2016, S. 55) als Subdisziplin unterschiedlichen Fachbereichen wie insbesondere Geografie, Raumplanung, Ökonomie und Politikwissenschaften zugeordnet werden:

Regionalentwicklung im analytischen Sinne erklärt sozio-ökonomische und umweltbezogene Prozesse innerhalb von (meist) subnationalen Raumeinheiten. Regionalentwicklung im normativen Sinne bemüht sich um eine Verbesserung im Sinne einer zielgerichteten Veränderung der sozio-ökonomischen und umweltbezogenen Situation innerhalb von (meist) subnationalen Raumeinheiten. Die zugrundeliegenden Ziele können dabei durchaus unterschiedlich sein. (Chilla, Kühne, & Neufeld, 2016, S. 56)

Heintel beschreibt diesen Terminus wie folgt:

Regionalentwicklung ist eine Querschnittsmaterie, die auf unterschiedlichen Handlungsebenen von öffentlicher Verwaltung bis zu Bottom-up-Prozessen zur Anwendung kommt. Die Wirkung zielt dabei auf sämtliche Maßstabsebenen von einer EU-Zielgebietsskizze bis hin zu lokalen Projekten. Die Qualität und Dauer der Prozesse ist sehr unterschiedlich und wird in der Regel von Governance-Arrangements gesteuert. (Heintel, 2018, S. 2008)

Ein bedeutender Begriff, der hier Erwähnung findet, ist „Regional Governance“. Darunter versteht Fürst, der diesen geprägt hat (Fürst, 2001, S. 370), „schwach institutionalisierte, eher

netzwerkartige Kooperationsformen regionaler Akteure für Aufgaben der Regionalentwicklung.“ Es handelt sich im Wesentlichen um die Selbstbestimmung und Selbststeuerung einer Region. Regionale Akteur*innen in Politik und Wirtschaft sowie Bürger*innen werden partizipativ eingebunden.

1.2 Regionale Institutionen in Österreich

Regionale Institutionen lassen sich wie folgt beschreiben:

Die geografische Landschaft von Regionen in Österreich ist außerordentlich vielfältig. Sie reicht von Kleinregionen und interkommunalen Kooperationen mit einigen wenigen Gemeinden und ein paar Tausend EinwohnerInnen über Großregionen und Stadtregionen mit deutlich über 100.000 EinwohnerInnen bis hin zur einzigen Metropolregion Österreichs rund um die Stadt Wien mit weit mehr als zwei Millionen EinwohnerInnen. Diese Vielfalt ist teils historisch gewachsen, teils politisch definiert und nicht durchgängig von einheitlichen funktionalen Zusammenhängen geprägt. Eine vielfältige und flexible Gebietskulisse der stadtreptionalen und regionalen Handlungsebene und damit einhergehende gewisse Überlappungen sind aber jedenfalls zweckmäßig, da damit auf die unterschiedlichen lebens- und funktionsräumlichen Erfordernisse reagiert wird (Fischer, Hiess, Pfefferkorn, & Reiner, 2020, S. 26).

Alle in der Forschung angeführten regionalen Institutionen sind in mehreren Bundesländern aktiv. Es handelt sich nicht ausschließlich um ehrenamtliche Tätigkeiten, die ausgeführt werden, sondern es wird zusätzlich zur Freiwilligenarbeit entlohntes Personal beschäftigt, um die Region zu entwickeln, Projekte zu begleiten und die jeweiligen Zielsetzungen konsequent zu verfolgen. Die Organisationsform von regionalen Institutionen zeigt sich vielfältig und kann von einer losen Form der Arbeitsgemeinschaft über eine Vereinsstruktur, die sehr zahlreich vorkommt, bis hin zur GesmbH reichen. Die Zahl der beschäftigten Mitarbeiter*innen pro Institution weist eine Bandbreite von einer bis zu mehreren dutzenden Personen auf. Regionale Akteur*innen in Politik und Wirtschaft sowie Bürger*innen werden partizipativ eingebunden. In Österreich wurden bereits in den 70er Jahren die ersten dieser Institutionen gegründet, deren Zahl mit dem Beitritt zur Europäischen Union im Jahre 1995 sich aufgrund der Fördermöglichkeiten deutlich erhöhte. Wie viele derartiger Institutionen in Österreich vorzufinden sind, ist der Literatur nicht zu entnehmen und kann nicht im Detail festgestellt werden, da immer wieder neue hinzukommen und sich wiederum andere auflösen. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit dürften es nach eigener Recherche rund 350 sein.

Personen, die in regionalen Institutionen eine leitende oder koordinierende Funktion innehaben, werden in der vorliegenden Forschung als Regionalentwickler*innen bezeichnet. Die Zielsetzung ihrer Tätigkeit ist äußerst heterogen, zum Teil bundes- bzw. landesweit vorgegeben,

kann aber auch von den Regionen selbst gestaltet werden. In diese Forschung einbezogen wurden Regionalentwickler*innen von folgenden Institutionen:

- Regionalmanagements: Sie erfüllen eine Schnittstellen- und Systementwicklungsfunktion für die Regionalentwicklung. Mit EU-Betritt haben diese verwaltungsnahen Strukturen aufgrund von Abwicklung von EU-Förderprojekten an Bedeutung gewonnen. Charakteristisch ist die zumindest teilweise Finanzierung seitens des jeweiligen Bundeslandes (vgl. Draxl, Scheidewind, Downes, & Bucek, 2004, S. 5 ff).
- LEADER-Regionen: LEADER (Liason Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale) wandelte sich von einer Aktivierung ländlicher Wirtschaftskreisläufe aktuell zu einem vielfältig einsetzbaren Gestaltungsinstrument für die lokale Bevölkerung und ist somit:
 - ein methodischer Regionalentwicklungsansatz
 - basierend auf einer partnerschaftlichen, regionalen Struktur
 - implementiert mit finanzieller Unterstützung seitens Bund, Länder und EU zur Förderung regionaler Projekte (vgl. Ödl-Wieser T. , 2014, S. 39 ff)
- Klima- und Energie-Modellregionen (KEM): Als Programm des österreichischen Klima- und Energiefonds werden seit 2009 Gemeinden und Regionen bei der Umsetzung klimaschutzbezogener Maßnahmen unterstützt. Vom Programm kofinanziert werden nicht nur Klimaschutzmaßnahmen, sondern auch das Management der Modellregionen sowie weitere begleitende Aktivitäten, wie z.B. Schulungen und ein Qualitätsmanagement (vgl. Schüle, Fischl, Schepelmann, & Kaufmann, 2019, S. 13 ff)
- Klimawandel-Anpassungsmodellregionen (KLAR!): Diese wurden vom Klima- und Energiefonds und dem Bundesministerium für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie 2016 ins Leben gerufen, um notwendige Anpassungen von Gemeinden und Regionen an geänderte Klimabedingungen zu unterstützen (vgl. Prutsch, Felderer, & Schmidt, 2020, S. 3 ff).
- Naturparke: Sie sind geschützte Gebiete mit großer Artenvielfalt und Formenreichtum, die für die Bevölkerung frei zugänglich sind und kennzeichnen sich durch die Zustimmung der betroffenen Gemeinden und durch freiwillige Mitarbeit aus. Sie kennzeichnen sich durch die Schutz-, Bildungs-, Erholungs- und Regionalentwicklungsfunktion aus (vgl. Naturparke, 2016).
- Nationalparks: Sie sind international anerkannte Schutzgebiete, die auf 75 % der Fläche auf jede wirtschaftliche Nutzung verzichten (vgl. Nationalparks, 2022).
- Biosphärenparks: Kern des Programms ist das globale Netzwerk an Modellregionen, die es sich zur Aufgabe machen, Naturschutz, Erhaltung der biologischen Diversität und Regionalentwicklung in Einklang zu bringen (vgl. Borsdorf & Jungmeier, 2020, S. 20 ff).
- Tourismusdestinationen: Primäre Zielsetzung der Destinationen bzw. der Verbände ist es, die touristischen Angebote zu vermarkten, aber auch zu entwickeln.
- Sonstige regionale Institutionen: Hier sind Kleinregionen, die nur in wenigen Bundesländern vorkommen, Stadtregionen, die im urbanen Umfeld tätig sind und regionale

Institutionen, deren Basisfinanzierung von privaten Unternehmen und Gemeinden getragen wird, zu erwähnen.

2 Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Die vorliegende empirische Forschung soll Aufschluss geben, welcher Bedarf von Expert*innen in der Branche Regionalentwicklung auf Österreichebene, die an der Gruppendiskussion teilgenommen haben, einerseits und von den interviewten Mitarbeiter*innen in regionalen Institutionen unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in den Regionen andererseits gesehen wird, ein gemeinsames Bildungsprodukt zu entwickeln und anzubieten. Hinzu stellt sich die Frage, welche Lernformate für die Zielgruppe als optimal gesehen werden.

Die für diesen Beitrag relevanten Fragestellungen für die empirische Forschung wurden wie folgt formuliert:

FF1: Welches Interesse haben einzelne Stakeholder an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot?

FF2: Wie kann ein „optimales“ Bildungsangebot für Regionalentwickler*innen aussehen bzw. organisiert werden?

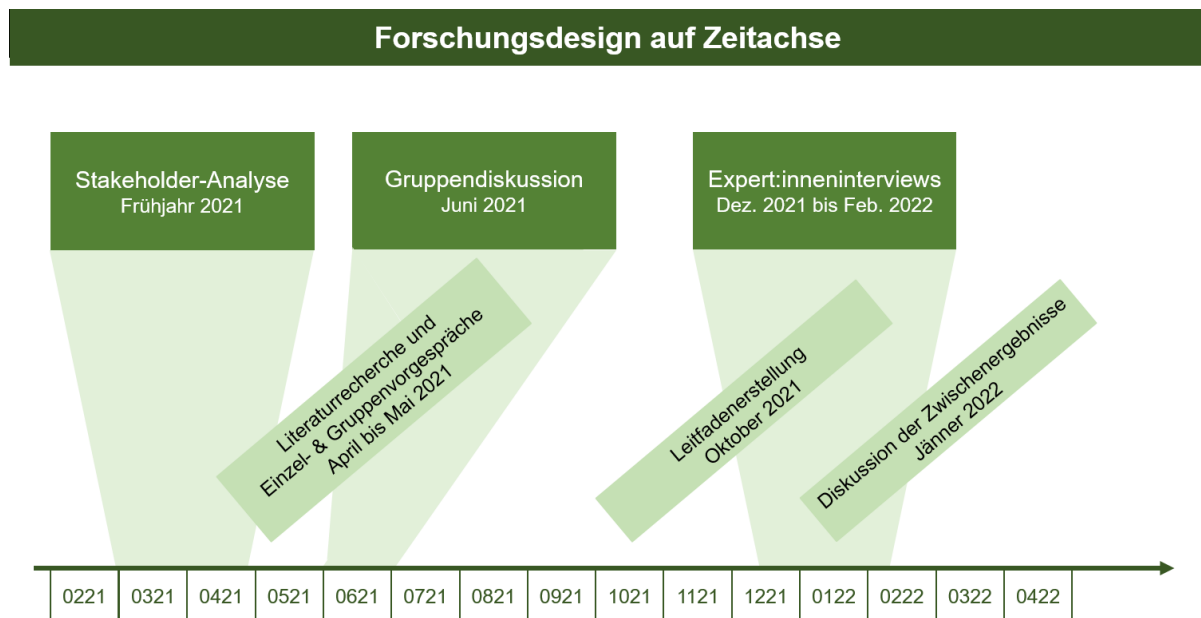


Abbildung 1: Forschungsdesign als Zeitachse, eigene Darstellung.

Im Rahmen der Gesamtforschung wurden noch weitere zwei Forschungsfragen zum Kompetenzerwerb gestellt, auf deren Ergebnisauswertung aufgrund des Umfangs hier nicht eingegangen wird. Eine ausschließliche Auseinandersetzung mit den beiden in diesem Beitrag angeführten Forschungsfragen FF1 und FF2 würde eine andere Methodenwahl bedingen und

das hier angewandte Forschungsdesign als nicht optimal erscheinen lassen. Werden auch die zwei weiteren Forschungsfragen „Welche Zentralen Kompetenzen sind für die im Beruf stehenden Regionalentwickler*innen für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen erforderlich und zu entwickeln?“ bzw. „Inwieweit spielen für Expert*innen in der Regionalentwicklung eine systemische Haltung sowie Kompetenzen in der Steuerung von komplexen Systemen eine Rolle?“ einbezogen, ist die Methodenwahl gut nachvollziehbar.

Ausgehend von einer Stakeholderanalyse wurden eine Gruppendiskussion und Einzelinterviews zur Bearbeitung der Themenstellung als geeignet betrachtet. Im Rahmen einer Konstruktvalidierung wurden alle Forschungsfragen für beide Methoden gestellt.

2.1 Stakeholderanalyse

Eine von der Forscherin im Frühjahr 2021 durchgeführte Stakeholderanalyse hatte die Zielsetzung, die Perspektiven der einzelnen regionalen Institutionen in Hinblick auf die dritte Forschungsfrage (FF3) besser darstellen zu können und somit mehr Klarheit für die weitere Vorgehensweise zu schaffen.

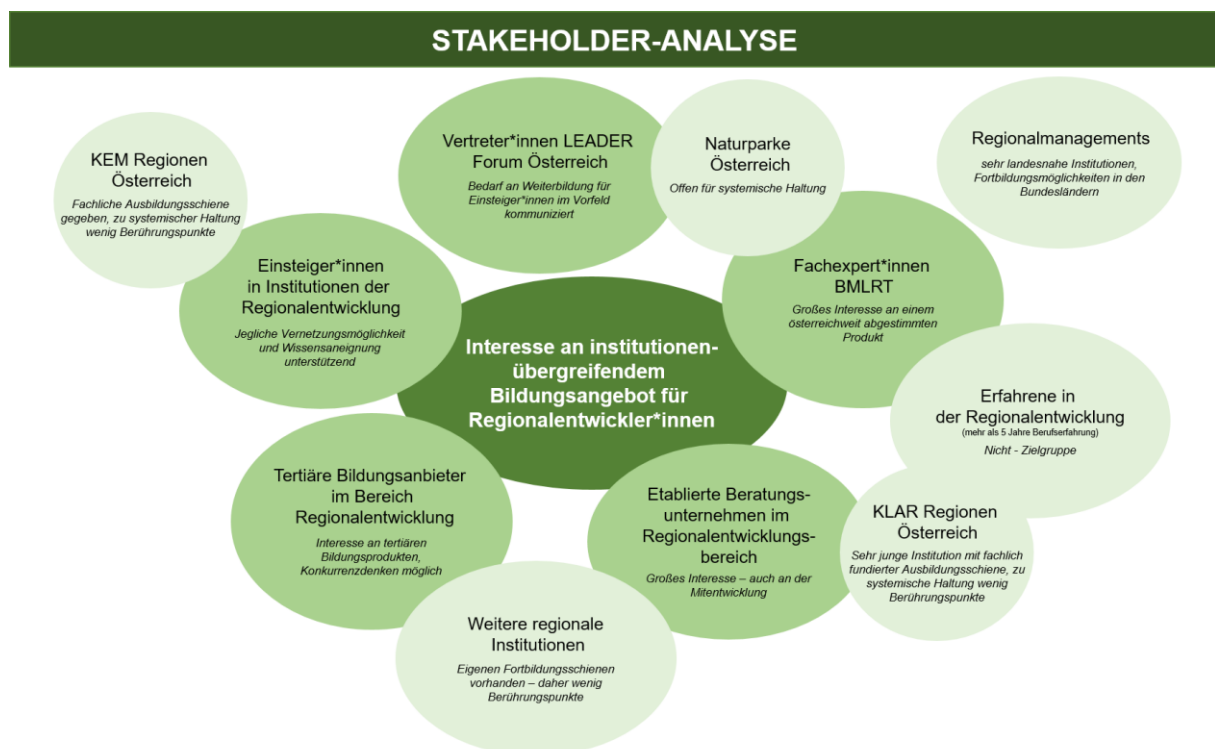


Abbildung 2: Stakeholderanalyse, eigene Darstellung.

„Durch die Stakeholderanalyse werden in systematischer Form mögliche Interessensgruppen, die für ein Verständnis des Forschungsgegenstandes von Bedeutung sind, erhoben und ihre Relation zum Erhebungsgegenstand grafisch dargestellt.“ (Zepke, 2016, S. 36) Dieses Instrument basiert auf der im Projektmanagement geläufigen Projekt – Umwelt – Analyse. Die Ana-

lyse wurde bis zur Fixierung dieser Endversion mehrmals adaptiert, da immer wieder neue Informationen eingearbeitet wurden.

Je näher die jeweilige Institution zur Forschungsfrage angeordnet und je größer diese dargestellt ist, desto größer ist das Interesse. Es handelt sich um subjektive Annahmen der Autorin, die aufgrund von im Rahmen von Zoom-Terminen und Telefonaten erhaltenen Auskünften erweitert wurden.

Der Grad der Betroffenheit wird durch Nähe bzw. Distanz angegeben. Von den mit mittelgrüner Farbe hinterlegten Feldern wird eine grundsätzliche Zustimmung zum Bildungsprodukt und Interesse einer gemeinsamen Entwicklung angenommen. Bei den Interessensgruppen, die hellgrün gefärbt sind, wird im Vorfeld eine neutrale bis ablehnende Haltung vermutet.

Auch werden Hauptinteressen und vermutete Besonderheiten der relevanten Interessensgruppen am Forschungsgegenstand aufgezeigt. Diese sind textlich im Kreis der jeweiligen Stakeholder angeführt.

Die grafische Darstellung beantwortet übersichtlich die gestellte Forschungsfrage (FF3) „Welches Interesse haben einzelne Stakeholder an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot?“ Es wird angenommen, dass es sehr viele Interessensgruppen gibt, die grundsätzlichen Bedarf an institutionenübergreifenden Bildungsangeboten sehen könnten.

Die abschließende Betrachtung der Interessensgruppen führte zur Entscheidung, dass die zeitgleiche Einbindung aller angeführten Stakeholder für einen transparenten Prozess zu bevorzugen ist. Eine Gruppendiskussion bzw. eine Fokusgruppe erwiesen sich hierfür als mögliche geeignete Methoden.

2.2 Gruppendiskussion

Acht Expert*innen werden ausgewählt und zu einem zweieinhalbstündigen Online-Workshop in Form einer Gruppendiskussion eingeladen. Alle Teilnehmenden hatten eine österreichweite Zuständigkeit zur Regionalentwicklung generell bzw. zu einer regionalen Institution aufzuweisen bzw. fungierten in ihrer Tätigkeit über Bundesländer- und Regionsgrenzen hinweg:

- zwei Personen aus dem LEADER-Netzwerk Österreich
- zwei Personen aus dem Bundesministerium für Landwirtschaft, Regionen und Tourismus
- eine Person seitens einer Beratungsinstitution im Bereich Regionalentwicklung
- drei Personen, die regionale Institutionen im Bereich Natur und Klima auf Österreichebene vertreten – hier entschuldigte sich eine Person aufgrund einer Terminüberschneidung
- zwei Personen der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (Forscherin und Bildungsangebotsentwicklerin)

Die Aufnahmen wurde transkribiert und das Material mittels der computerunterstützten Daten- und Textanalyse Software MAXQDA nach thematischen Einheiten in Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) geordnet und somit die lineare Struktur der Transkripte aufgelöst. Das Gesagte wird in einem neuen Kontext betrachtet. Es geht um das Wie und Warum, in welchem

Kontext etwas gesagt wurde. Die Auswertung erfolgte nach Bohnsack (2014). Dieser postuliert in seiner Methodenbeschreibung, dass die Fragestellung bei Interviews möglichst offen sein soll, um selbst zu beurteilen, ob diese in ihrer Lebenswelt – man sagt auch ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat. Es soll erkennbar werden, in welcher Art und Weise die Interviewten die Fragen übersetzen. Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeit, womit die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und ihrer Relevanzsysteme gemeint sind (vgl. Bohnsack, 2014, S. 22 ff).

2.3 Einzelinterviews

Einerseits stellten die Expert*innen der Gruppendiskussion, die im Rahmen eines Workshops durchgeführt wurde, die Kontaktdaten der Regionalentwickler*innen der jeweiligen Institutionen zur Verfügung. Andererseits wurden Manager*innen von regionalen Institutionen via Internet recherchiert, um Interviewpartner*innen zu eruieren. In Summe war eine Grundgesamtheit von rund 350 Personen in Österreich gegeben, um eine Auswahl der Stichprobe nach folgenden Parametern zu treffen:

- Aus jedem Bundesland stammt zumindest eine interviewte Person.
- Es besteht ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern.
- Mindestens 80 % der interviewten Personen sind in ihrer derzeitigen beruflichen Position weniger als fünf Jahre tätig.
- Die Altersstruktur ist heterogen.
- Ein und dieselbe regionale österreichweit organisierte Institution ist maximal zwei Mal als Interviewpartner*in vertreten.

Die Dauer aller via Zoom durchgeführten Interviews betrug rund 600 Minuten und je interviewte Person durchschnittlich 46 Minuten. Um den hohen Anonymisierungsgrad, auf den von einigen großer Wert gelegt worden ist, aufrechtzuerhalten und einzelne Personen der jeweiligen Institution nicht zuordnen zu können, wurden drei Gruppen von regionalen Institutionen je nach Themenschwerpunkten der Aufgabengebiete gebildet, denen die einzelnen Interviewpartner*innen zugeordnet wurden.

Unter der Bezeichnung der Gruppe 1 „thematisch offen“ ist zu verstehen, dass diese Regionalentwickler*innen sich mit diversen Themenbereichen von Wirtschaft, Landwirtschaft, Sozialem, Tourismus bis hin zu Klima und Mobilität befassen. Die beiden weiteren angeführten Gruppen 2 und 3 legen ihren Arbeitsschwerpunkt auf die Themen „Natur und Tourismus“ bzw. auf „Klima und Energie“. Die Interviewten wurden anonymisiert und mit anderen Vornamen bezeichnet. Das Interview folgte einem teilstrukturierten Leitfaden, der eine vergleichbare Struktur der Einzelinterviews gewährleisten konnte. Bohnsack (2014) gibt lediglich eine Eingangsfragestellung vor und das Interview bzw. die Diskussion wird sehr offen gestaltet. Kuckartz hingegen geht systematischer vor, was für die Auswertung von Interviews, die einem teilstrukturierten Leitfaden folgen, als besser geeignet erschien und daher gewählt wurde. Er beschreibt den

Ablauf schematisch, wobei die offenen Phasen dynamisch betreten und wieder verlassen werden können (vgl. Kuckartz, 2014, S. 49 f).

Als Basismethode wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt, die sich aus Schritten wie initiierende Textarbeit, Entwickeln und Codieren von überwiegend deduktiv gebildeten Hauptkategorien, Induktives Bestimmen der Unterkategorien und erneutes Codieren sowie weitere Analysen zusammensetzt (vgl. Kuckartz, 2014, S. 78 ff). In der Praxis der Durchführung wurde zwischen den Schritten je nach Bedarf hin und her gewechselt.

Als Ausgangslage für die deduktive und induktive Kategorienbildung für die Einzelinterviews dienten die bereits nach Bohnsack in der Gruppendiskussion ausgewerteten Ober- und Unterthemen. Diese entsprechen bei Kuckartz (2014) den Haupt- und Unterkategorien. Beide Begrifflichkeiten – Themen und Kategorien – werden in MAXQDA synonym angewandt und auch mit denselben Farbcodes versehen, um einen Vergleich bei der Gesamtergebnispräsentation ziehen zu können.

3 Ergebnisdarstellung

Bei der Ergebnisdarstellung der Gruppendiskussion (GD) sowie der Einzelinterviews (I) wird der Fokus auf vier Kategorien, wie Berufsbild, weitere Lernformate, Ziele und Format des Bildungsprodukts gelegt. Die Kategorien im Bereich der Kompetenzfelder werden in diesem Beitrag nicht näher erörtert. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der gebildeten Haupt- und Unterkategorien. Es geht jeweils bei jeder Kategorie aus der Zitierform hervor, ob es sich um Ergebnisse der Gruppendiskussion (GD) oder Einzelinterviews (thematisch offen; Natur Tourismus; Klima Energie) handelt.

3.1 Berufsbild und -feld Regionalentwickler*in

3.1.1 Rollenverständnis Regionalentwickler*in

Im Rahmen der Gruppendiskussion wurden erstmals die Beschreibung der Rolle als Regionalentwickler*in und die Bezeichnung „Management auf regionaler Ebene“ eingebracht (GD1, S.17; S. 41–50; S. 211–215; S. 231–232; S. 251–254; S. 279–280, Proposition). „Was heißt es – Management auf regionaler Ebene? Das soll der Fokus für den Einsteigerkurs sein? Wir heißen alle Manager und wissen gar nicht, was das heißt.“ (SN GD1, S. 211–213)

Im zweiten Teil der Diskussion wurden nochmals auf diese Rolle des Kümmerers und die Rolle des Managements auf regionaler Ebene Bezug genommen und sogar eine Schwerpunktsetzung auf diese Rollenklärung als sehr bedeutsam gesehen (RA GD2, S. 125–128, Konklusion). Auf die Wichtigkeit der Rollenklärung bzw. Aufgabenbeschreibung wird noch näher eingegangen (Elaboration, RA GD2, S. 91–103) und hingewiesen, dass dies von Expert*innen auf Österreichebene zu erarbeiten sei und nicht im Rahmen des Bildungsprodukts von den Teilnehmenden geklärt werden könne. Dieses Rollenverständnis und das komplexe Anforderungsfeld des

Berufsbilds wird auch als integrierter Ansatz bezeichnet (VH GD1, S. 115–119): „Es ist sehr, sehr vielseitig. Ich würde begrüßen, wenn wir in Richtung eines integrierten Verständnisses von Regionalentwicklung gehen. Es geht um Institutionen und Personen, die sich um diese integrierte Sichtweise in einer Region kümmern, und das heißt, so auf die Bedürfnisse und Ressourcen einer Region eingehen und alle möglichen Akteure zusammenbringen.“

Die Bildung der Unterkategorie „Rollenverständnis Regionalentwickler*in“ geht auf die Gruppendiskussion zurück. Bei den Einzelinterviews wurde der Begriff per se nicht verwendet, jedoch kann beispielsweise die Beschreibung der Tätigkeit eines Regionalentwicklers dieser Unterkategorie zugeordnet werden:

Ein bisschen auch so Arbeitsweisen kennenlernen, es ist halt doch unterschiedlich, wie da gearbeitet wird und wie woanders. Da muss ich mich sehr frei und selbstständig einteilen. Da habe ich nicht den roten Faden, der mir vorgegeben wird. Nicht so wie in einer Firma. Da muss ich den ganzen Tag Rechnungen schreiben. Das hat man da nicht. (Klima Energie\05 Transkript W 211213: S. 334–339)

Die Aussage von Wilhelm lässt den Schluss zu, dass der Umgang mit den verschiedenen Rollen das ist, was eine*n gute*n Regionalentwickler*in ausmacht und auch viele personale Kompetenzen wie Selbständigkeit und Zielgerichtetheit erfordert.

Alle weiteren gebildeten Unterkategorien wurden ausschließlich Textpassagen der Einzelinterviews zugeordnet.

3.1.2 Motivation fürs Berufsfeld

Die Begeisterung für diesen Beruf und die Motivation, diesen zu ergreifen, wurde von allen interviewten Personen authentisch wiedergegeben. Genannt wurden die Vielfältigkeit und das Arbeiten mit Menschen, was Anna beispielsweise so formuliert:

Man hat mit so vielen unterschiedlichen Themen zu tun, die das Leben berühren. Man hat mit so vielen unterschiedlichen Menschen zu tun. Es geht um Entwicklung, um Gestaltung und dass es sich ins Positive verändern soll, und es geht ums Gemeinsame und das spornt mich an und das gibt mir Energie zurück. Ich bin Regionalentwicklerin - das ist für mich nicht ein Beruf, das ist für mich Berufung. (thematisch offen\03 Transkript A 211210 1: S. 20–24)

Auch die Nähe zur Praxis und die Möglichkeit zur konkreten Umsetzung von Ideen wird mehrmals genannt, wie Siegfried und Karoline anführen:

Ich glaub schon, dass man sehr konkret werden kann in der Umsetzung. Da bin ich in einem konkreten Gebiet, man sieht, was gemacht wird, das konkrete Wirken eben. (Natur Tourismus\04 Transkript S 211210 2: S. 15–16)

Ich finde, das ist das Schönste, wenn man mit der Natur arbeiten kann, wo man sieht, dass man ganz bewusste Akzente setzt. (Natur Tourismus\09 Transkript K 220-120: S. 32–33)

Des Weiteren wurden vereinzelt die Arbeitsrahmenbedingungen wie etwa die freie Zeiteinteilung und der große Gestaltungsraum hervorgehoben, die das Berufsfeld als sehr attraktiv erscheinen lassen (vgl. Natur Tourismus/13 C 220117: S. 25 ff, thematisch offen/05 W 211213: S. 391 ff).

3.1.3 Lernerfahrung

Im Leitfaden wurde die Frage nach der Lernerfahrung formuliert. Im Rahmen der Interviews wurden von fünf Personen konkrete Lernerfahrungen in speziellen Themenbereichen wie beispielsweise Mobilität, Naturraummanagement oder Förderabwicklung genannt. Einige erzählten von nicht geglückten Erlebnissen im Umgang mit Menschen und in der Prozessgestaltung. Beispielsweise führte eine ungeeignete Form der Beteiligung, wie die Prämierung, lediglich der besten drei Landwirt*innen zu großen Unstimmigkeiten und Unzufriedenheit, da sich die nicht prämierten Landwirt*innen ungerecht und nicht wertschätzend behandelt fühlten. Dies wurde auch lautstark an die Gemeindepolitik herangetragen und erwies sich für den Regionalentwickler als sehr unangenehme Situation (vgl. Natur Tourismus\04 Transkript S 211210 2: S. 88 ff). Auch Norbert konnte aus seiner geschilderten Situation sehr viel mitnehmen:

Da habe ich mich von einigen Personen verleiten lassen, die mich permanent unter Druck setzen wollten – wer will ich nicht sagen – wegen eines Betriebes und einer Geschichte. Nach einem halben Jahr war es dann genug und dann habe ich einen Brief geschrieben. Aus heutiger Sicht würde ich das nicht mehr machen. Im Endeffekt war der Betrieb beleidigt. Der alleinige Schuldige war dann ich, obwohl die anderen es waren, die sich permanent aufgeregt haben. Wie es soweit war, dass die anderen dabei sein hätten sollen, war auf einmal keiner mehr da und ich bin alleine übriggeblieben. Solche Dinge würde ich nicht mehr machen. Wenn sich heute jemand aufregt, dann sag ich, geh dort hin und rede selber. Ich bin nicht das Kindermädchen. Es ist nichts passiert, außer dass der Betrieb drei Monate nichts mit mir geredet hat. (Natur Tourismus\13 Transkript C 220217: S. 223–234)

Diese und viele andere Lernerfahrungen führten zur persönlichen Weiterentwicklung der einzelnen Regionalentwickler*innen.

3.1.4 Herausforderung für Regionalentwickler*innen

Ressourcenengpässe in finanzieller, aber auch in personeller Hinsicht werden in 8 von 54 Aussagen als große Herausforderung bezeichnet. Dies beschrieb Norbert eingehend, da zukünftig

regionale Projekte möglichst ohne Beiträge von Firmen und Gemeinden finanziert werden sollen und derzeit Firmengründungen vorgenommen werden:

Alles, was dort an Gewinnen ausgeschüttet wird, aus diesen zwei neuen Gesellschaften, werden wir wieder in die Regionalentwicklungsinitiativen reinvestieren. Für mich ist alles gut, wenn ich am Jahresende die schwarze Null schreibe. Ich will keine turbo-kapitalistischen Erträge erwirtschaften. Ich will Erträge, um diese wieder in die Regionalentwicklung zu investieren. (thematisch offen\12 Transkript N 220211: S. 157–161)

Der größte Teil der Textpassagen bezieht sich auf Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Politik und Verwaltung auf Gemeinde- und Landesebene sowie mit dem Umgang mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Akteur*innen. Folgendes Beispiel von Helga zeigt dies:

Diese Sandwich-Position, in die man immer wieder kommt, ist eine sehr herausfordernde. Nur weil man politisch einen [...] Prozess beschlossen hat, heißt das nicht, dass man sich trotzdem alles wünscht, was von diesem Prozess herauskommt. Das sind natürlich Verhandlungsmomente, wo die [...] als Hüterin des Prozesses auftreten muss und sich nicht hinter die Bürger*innen, die Politik, die Verwaltung stellen darf, sondern hinter den Prozess. (thematisch offen\11 Transkript H 220131: S. 98–103)

Als herausfordernd wird von drei Personen der Umgang mit Mitarbeiter*innen und mit Teams gesehen. Es werden explizit die Diversität in der Region und der demographische Wandel genannt. Auch der Unterschied der Arbeit in der Regionalentwicklung und der Arbeit in der Privatwirtschaft, wie beispielsweise die längeren Umsetzungszeiten, wurden thematisiert (vgl. thematisch offen/05 W 21213, S. 242 ff).

Diese Praxisbeispiele sind zahlreich und umfangreich angeführt und die Autorin schließt daraus, dass die gemachten Erfahrungen sowie Themenstellungen, die in den Unterkategorien „Lernerfahrung“ und „Herausforderungen Regionalentwickler*in“ genannt wurden, mit Berufskolleg*innen im Rahmen eines Austausches geteilt werden können und für alle einen großen Mehrwert haben.

3.2 Bestehende Bildungsangebote und weitere Lernformate

3.2.1 Weiterbildungsangebote der einzelnen Institutionen

Im Rahmen der Einstiegsstatements bei der Gruppendiskussion wurde auf die bereits bestehenden Bildungsangebote hingewiesen (GD1, S. 6–10, S. 12–13; S. 22–23): Die Vertreter*innen der anwesenden regionalen Institutionen berichten über bestehende

Fortbildungsmöglichkeiten und Vernetzungsformate in ihren Strukturen, die zum Teil auch verpflichtend wahrzunehmen sind.

Im Rahmen der Einzelinterviews werden in dieser Unterkategorie gute Vernetzungsangebote und fachliche Inputs von den Regionalentwickler*innen in ihrer Institution angeführt und oftmals im Detail die Vorteile der einzelnen Formate beschrieben. Zum Teil sind Weiterbildungen, wie beispielsweise bei KLAR- oder KEM-Regionen, verpflichtend, zum Teil existiert ein freiwilliges Angebot (vgl. Klima Energie/08 D 220119: S. 94 ff). Bestehende Vernetzungs- und Austauschformate zwischen Regionalentwickler*innen einer Institution werden von allen Interviewpartner*innen als zweckführend und wichtig erachtet. Zum Teil werden auch Exkursionen im Rahmen dieser Formate regelmäßig durchgeführt. Unklare Unterstützungsstrukturen werden im Bereich der Kleinregionen konkret angesprochen.

Ganz eindeutig formuliert wird ein zusätzlicher fachlicher Weiterbildungsbedarf bei konkreten Detailfragen der jeweiligen Institution, wie Angebote im Bereich Datenschutz und vergaberechtliche Vorgaben und Förderabrechnungen (vgl. thematisch offen/01 L 211206: S. 127 ff). Hier ist das Angebot ausschließlich auf Ebene der jeweiligen Institution zu schnüren. Auch hat eine Interviewpartnerin Anregungen in Hinblick einer organisatorischen Verbesserung in Form von Vorlagen oder eines technischen Tools betreffend Übersichtlichkeit der noch verbleibenden Förderbudgets formuliert (thematisch offen/02 S 211209: S. 179 ff).

3.2.2 Weiterbildungsangebote außerhalb der eigenen Institution

Zusätzlich zu den zum Teil zahlreichen vorhandenen Angeboten in den jeweiligen Institutionen weisen die Expert*innen der Gruppendiskussion noch auf andere Anbieter hin (RA GD1, S. 141–145): „Die Länder betreuen natürlich ihre regionalen Akteure auch und unterschiedlich.“ SN führt weiter an (GD1, S. 277–278): „Alleine im LEADER-Bereich machen im Jahr zwei bis drei Kolleg*innen das Masterstudium“, das an der Uni Wien unter der Bezeichnung „Kooperative Stadt- und Regionalentwicklung“ angeboten wird. Auch nichttertiäre Bildungsanbieter werden im Bereich Projekt- und Konfliktmanagement genannt, wobei MF (GD1, S. 186–187) darauf hinweist, dass Projektmanagement im Regionalmanagement anders ist: „Wenn es anders ist, ist es ein Indikator, dass es in unsere Ausbildung mit aufgenommen werden soll.“ Unter „anders“ kann verstanden werden, dass die meisten Projekte im Bereich Regionalentwicklung nicht nach einem Projektstrukturplan ablaufen können, weil es aufgrund der Einbeziehung der Akteur*innen sowohl zu zeitlichen als auch inhaltlichen Veränderungen kommt. Agiles Projektmanagement und systemische Prozessbegleitung sind mögliche Alternativen zum klassischen Projektmanagement, das im Wirtschaftsbereich gelehrt wird und das sehr viele Bildungsanbieter in ihrem Fort- und Weiterbildungsplan ausweisen.

Diese Unterkategorie zeigt sich bei den Einzelinterviews mit 12 Textpassagen als die kleinste der drei angeführten. Hier werden von vier Personen tertiäre berufsbegleitende Angebote im Fachbereich, wie Hochschullehrgänge „Lernraum Natur“ oder „Naturführer“ (Natur Tourismus/04 S 211209: S. 46 f) oder auch das Studium der Universität Wien „Kooperative Stadt- und Regionalentwicklung“, genannt (thematisch offen/02 S 211109: S. 159 ff). Eine Regional-

entwicklerin wies auf ein für sie sehr effizientes, für eine Stunde angelegtes, Austauschformat hin, das am Vormittag mit Kaffee und Kuchen stattfindet und somit auch für Mütter optimal wahrzunehmen ist (Natur Tourismus/09 K 220120: S. 199 ff).

3.2.3 Weitere Lernformate

Hier wurde vor allem auf die Frage im Leitfaden der Einzelinterviews: „Welche Lernformate waren oder könnten zukünftig für den Einstieg in die Regionalentwicklung dienlich sein?“, geantwortet.

Einigkeit bestand in der Berufserfahrung, die man in die neue Tätigkeit eingebracht hat. Zusätzlich wurden auch Erfahrungen, vor allem bei der Mitarbeit in den elterlichen Betrieben in der Land- und Gastwirtschaft, von zwei Personen angeführt.

Sehr viel Wissen wird im Rahmen von Praktika, die zum Teil in den Institutionen angeboten werden, erworben, wie Siegfried hervorhebt:

Praktika im Vorfeld führen ins Berufsfeld ein, die besten Mitarbeiter*innen habe ich über Praktika kennengelernt, auch ich habe Praktika gemacht. (Natur Tourismus\04 Transkript S 211210 2: S. 32–33)

Viel gelernt ist von den Vorgänger*innen worden, die zum Teil noch Monate nach der Jobübergabe für Fragen zur Verfügung stehen, wie Leonore beschreibt:

Sehr, sehr stark prägend sind die Vorgänger. Mit meiner Vorgängerin habe ich mich sehr intensiv ausgetauscht. Das war wirklich von Vorteil. Das war möglich. Sie war erreichbar und ist nach wie vor erreichbar. [...] Weil es doch oft Hintergrundwissen gibt – das, was nicht im Akt steht. Das war sehr, sehr hilfreich. (thematisch offen\01 Transkript L 211206: S. 201–207)

Nicht alle hatten diese Möglichkeit, mit den Vorgänger*innen in Kontakt zu kommen und so brachte Sabine diesen Vorschlag ein:

Wir hatten zum Beispiel gar keine Übergabe gehabt, die war schon längere Zeit weg. Sie war dann ein- oder zweimal da, um das Wichtigste zu übergeben. Das müsste man sicherstellen, dass das über einen Monat laufen kann, dass man damit jemanden an der Seite sieht, wie diese Person gearbeitet hat. (thematisch offen\02 Transkript S 211209: S. 134–137)

Für andere war eine Unterstützung durch frei gewählte Mentor*innen sehr hilfreich, was von Personen wie Karoline, die diese Erfahrung bereits gemacht hatten, bestärkt wurde:

Das war extrem hilfreich. Da habe ich gefragt: Wie würdest du das jetzt machen oder was soll ich jetzt tun? Da geht es eher um Themen in Bereich der Organisation, im Bereich von Prozessen, wenn man das Gefühl hat, da gibt es jetzt eine Grenzüberschreitung von wem auch immer, wie reagiert man drauf, wie kann man das E-Mail formulieren? Das war extrem hilfreich. In der Zwischenzeit gibt es auch institutionalisierte Mentoring-Programme – das sollte man aus meiner Sicht bewerben. (Natur Tourismus\09 Transkript K 220120: S. 154–160)

Die Nachfrage der Forscherin, wie Jobrotation gesehen wird, löste divergierende Rückmeldungen aus. Die einen fanden den Gedanken sehr hilfreich, die anderen sahen diesen in der kleinteiligen Struktur im Regionalentwicklungsbereich als nicht umsetzbar an:

Hast du überhaupt die Möglichkeit, Jobrotation zu machen? Das ist nicht wirklich ein Thema in der Quetschen, da kannst nicht lange herumfackeln mit Jobrotation. Nein. Die nächste Weinprämierung ist zu organisieren und die findet übermorgen statt. Da kann man nicht ein halbes Jahr da herumtun und du musst beginnen. Da wirst du ins kalte Wasser gestoßen. (Natur Tourismus\10 Transkript W 220125: S. 212–216)

3.3 Ziele und Zielgruppe für ein Bildungsangebot

3.3.1 Bedarf an übergreifendem Bildungsangebot

Alle Teilnehmenden sprachen einen grundsätzlichen Bedarf an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot aus und formulierten diesen beispielsweise derart (WB GD1, S. 13–16): „An einem institutionsübergreifenden Angebot besteht der Bedarf, grundsätzlich Dinge zu vermitteln, wie spielen die Dinge zusammen. Pro KEM-Region gibt es einen Manager bzw. eine Managerin. Pro Jahr entstehen ca. fünf Regionen, d.h. 5 Personen pro Jahr.“ Nach dieser ersten Runde der Bekanntgabe des Bedarfs, die auch in Zahlen gegossen worden war, entfachte eine rege Diskussion betreffend Zielgruppe eines etwaigen Angebots, die sich mit erforderlichen Inhalten ebenso verwob.

Die Themenstellung, ob aus Sicht der Diskussionsteilnehmenden grundsätzlich Interesse an einem institutionenübergreifenden Angebot bestehe, wurde im Eingangsstatement von der Interviewerin vorgebracht. Diese zentrale Proposition wurde von vielen immer wieder ergänzt, indem angeführt wurde, dass Interesse nur bestehe, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Es kann daher festgehalten werden, dass einige Differenzierungen im Rahmen der Diskussion aufgetreten sind.

3.3.2 Mögliche Teilnehmende

Im Rahmen der Wortmeldungen zu den Zielgruppen wurde der Fokus zum einen auf die Funktion innerhalb der Institution und auf deren Berufserfahrung gelegt.

Einig war man sich, dass eher die Geschäftsführer*innen und Personen in führenden Positionen teilnehmen könnten (FH GD1, S. 85–88): „Von der Zielgruppe ist es relativ klar – ich sehe das Management der Regionen, die Geschäftsführer*innen und das Management von regionalen Projekten [...] ungefähr 200 Personen im Management.“ Differenzierter fand die Diskussion darüber statt, ob ausschließlich Einsteiger*innen ins Berufsbild in den Genuss dieser Fortbildung kommen sollten. Hier gab es unterschiedliche Bilder und Vorstellungen und es war die Meinungsbildung während des gesamten Diskussionsverlaufes immer wieder im Gange (RA GD1, S. 232–234): „Wir reden von Einsteigerkurs. Oder geht es auch um Mitarbeiter, die sich für das Thema interessieren?“ (SN GD1, S. 239–240): „Ich persönlich finde es spannend, wenn man sagt, man muss noch nicht im System sein.“ Auch wurde eingebracht, erfahrenen Mitarbeiter*innen den Besuch der Weiterbildung nicht zu verwehren: (MF GD1, S. 272–275): „Was ist für mich mit 10 Jahren Erfahrung interessant? Der Benefit wäre das Kennenlernen der anderen Strukturen. Ich würde es nicht schließen und sagen, du darfst nicht. Es soll offenbleiben. Der Begriff Einsteiger passt dann nicht.“ Im Endeffekt lässt sich ein Konsens erkennen, die Zielgruppe auf Einsteiger*innen und Interessierte festzulegen und somit niemanden, die im Bereich der Regionalentwicklung tätig sind, auszuschließen.

Zum anderen wurden unter Zielgruppe die Institutionen gesehen, deren Mitarbeiter*innen am gemeinsamen Bildungsangebot teilnehmen könnten. Hier wurden Stadtmarketing und touristische Destinationen sowie Regionalmanagements genannt, was von einer Mitdiskutantin ratifiziert wurde (VH GD1, S. 112–115):

Die Regionalmanagements müssen wir unbedingt als Zielgruppe mitbedenken und es gibt ja sehr viele unterschiedliche Institutionen und Organisationsformen [...]. Es geht um Institutionen und Personen, die [...] alle möglichen Akteure zusammenbringen in einer Zusammenarbeit, damit die Regionalentwicklung möglichst positiv auch für alle in der Region passieren kann.

3.3.3 Zusammenarbeit der Programmträger*innen

Als Ziel für ein gemeinsames Bildungsangebot wurde auch die Abstimmung der Institutionen auf Österreichebene gesehen, die eine Person folgendermaßen beschrieb: „Ich habe es spannend gefunden, dass sich die Programmträger abstimmen. [...] Vielleicht ist diese Runde passend strategisch. Das hatten wir noch nicht.“ (CW GD2, S. 332–335) Diese Aussage wurde von zwei Personen relativiert und darauf hingewiesen, dass es eine intensive Zusammenarbeit auf Länderebene gibt und dass es bereits einen Ansatz „Netzwerk der Netzwerke“ vor rund acht

Jahren gegeben hat (GD 2, S. 336–339). Diese zum Teil gegensätzlichen Aussagen weisen auf mangelnde Abstimmung und Kommunikationsbedarf hin.

3.3.4 Ziele eines gemeinsamen Angebots

Die zuvor beschriebene integrierte Sichtweise wird auch als Ziel angeführt. Weiters werden das Kennenlernen und der Austausch unter den unterschiedlichen Akteur*innen als wichtig erachtet, die dazu beitragen, dass das gegenseitige Verständnis erhöht wird und auch die Basis für gemeinsame Projektarbeit bilden kann. MF (GD2, S. 278–283, Evaluation) fasst die Wortmeldungen der Diskutierenden wie folgt zusammen: „Es ist insgesamt wichtig, das Gemeinsame – das Management von Regionen – hervorzuheben und dann habt ihr auch angesprochen, dass man auf Unterschiede eingehen kann. Warum gibt es LEADER, Regionalmanagements, KEMs, KLARs, ...? Das sind die Diskussionen, die in den Regionen geführt werden. Dass man da gut gerüstet ist und um ein gutes Selbstbild zu haben.“ RA blickt am Ende der Diskussion mit folgenden Aussagen in die Zukunft (GD2, S. 316–323, Konklusion):

Wenn es gelänge, ein kleines, feines Ausbildungselement zu etablieren, [...] Wenn es die Möglichkeit gibt, das Integrierte zu erleben und auch zu vermitteln, wäre das ein interessantes Element. [...] Interessant wäre es schon, so etwas übergreifend zu haben und der Regionalentwicklung ein zusätzliches Element der Identität zu geben.

Im Vergleich zu den insgesamt vier Unterthemen bei den Gruppendiskussionen wurde bei den Einzelinterviews ausschließlich auf die Unterkategorie „Ziele eines gemeinsamen Angebots“ eingegangen, wie Anna beschreibt:

Das hätte schon einen Mehrwert. Absolut. Und auch diesen fachlichen Input zu bekommen, diesen Austausch, das wäre schon interessant. Hätte die Chance, sich ein Netzwerk aufzubauen. Spannend. (thematisch offen\03 Transkript A 21-1210 1: S. 197–199)

Auf die Zielgruppe wurde weniger eingegangen, weil von der Forscherin im Vorfeld von einem Produkt für Einsteiger*innen gesprochen wurde, und somit interpretiert die Autorin, dass sich hierzu nur mehr wenige Gedanken machten. Interessant ist, wie Einsteiger*innen gesehen bzw. definiert werden. Für manche sind das Personen, die erst wenige Monate in ihrer Rolle sind, für andere sind das auch Personen, die bereits eine zweijährige Berufserfahrung in der Regionalentwicklung vorweisen können.

3.4 Format des Bildungsprodukts

Nachdem grundsätzlich Interesse und Bedarf an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot besteht, wurde bereits diskutiert, wie so ein Bildungsprodukt aussehen könnte. Die Aussagen wurden den Unterthemen „Freiwilligkeit des Angebots“, „Finanzierung“ und „Dauer und Organisationsform“ zugeteilt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein freiwilliges, kompaktes für die Teilnehmenden kostenloses bzw. günstiges, über die jeweiligen Institutionsgrenzen hinausgehendes Bildungsangebot als sinnvoll erachtet wird. Besonders über die Dauer des Angebots besteht Uneinigkeit.

3.4.1 Freiwilligkeit

Von unterschiedlichen Personen (GD1, S. 244, S. 279, S. 288) wurde immer wieder die „Freiwilligkeit“ eines etwaigen Bildungsangebots angesprochen. Eine Verpflichtung hierfür zu haben, entsprach nicht der Vorstellung der Anwesenden. Es soll jeder die Möglichkeit haben, die Ausbildung zu machen.

3.4.2 Finanzierung

Die Interviewten vermittelten der Autorin den Eindruck, dass die Finanzierung der Weiterbildung stark deren Inanspruchnahme beeinflusst. Für Finanzierungen von Weiterbildungen gibt es in den einzelnen Institutionen unterschiedliche Regelungen (GD1, S. 296–305). Es macht jedenfalls einen erheblichen Unterschied, „wenn es aus der eigenen Tasche der Region finanziert wird oder wenn es vom Bund finanziert wird“ (SN GD1, S. 289–290). Eine Klärung einer ELER-Förderung ist erforderlich (GD1, S. 291–295).

3.4.3 Dauer und Organisationsform

Im Laufe der Diskussion stellte sich heraus, dass es verschiedene Vorstellungen über die Dauer der Ausbildung gibt und die Gesprächsteilnehmer*innen auch aneinander diesbezüglich vorbeiredeten (Divergenz, GD1, S. 217–219; S. 252–253; S. 256–259; S. 265–266). Es wurden Einzeltage angenommen, die für eine Vernetzung nicht geeignet sind. Auch ein Vorschlag betreffend eine Blockwoche in Anlehnung an eine Summerschool wurde eingebracht. Als Grobdauer wurde eine Einigung auf mindestens zwei Module je drei Tage inklusive Vernetzungsmöglichkeit am Abend erzielt und eventuell zwischen diesen Präsenzterminen sind auch kurze Online-Phasen denkbar. Dass in diesem Zeitraum nicht alle Kompetenzen erworben werden können, liegt für die Bildungsanbieter auf der Hand. Der Praxisbezug, Exkursionen und dislozierte Lehre in Regionen unterschiedlicher Bundesländer wurden angeregt. So betonte FH (GD2, S. 183–184) als Ort der Weiterbildung wie folgt: „Es gibt ja auch Regionen, wo organisatorisch die genannten Organisationen fast unter einem Hut sind.“ Bedeutend erscheint jedenfalls, wie die Zielgruppe der Regionalentwickler*innen motiviert und gestärkt in deren Rolle die Ausbil-

dung abschließt (SN GD2, S. 254–258). Auch wird betont, dass der Praxisbezug und Praxisbeispiele im Vordergrund stehen sollen (MF GD2, S. 303–309).

Bei den Einzelinterviews wurde ausschließlich auf diese Unterkategorie eingegangen. Die Mehrheit der Regionalentwickler*innen sagt, dass die Weiterbildungsblöcke in einem Zeitraum zwischen einem halben Jahr und einem Jahr stattfinden sollen. Da der Austausch als wesentlich angesehen wird, werden zwei bis drei Tagesblöcke als ideal gesehen. Zwei Interviewpartner*innen wiesen auf die Vorteile von „Online-Microlectures“ und regelmäßigen Einzelveranstaltungen, beispielsweise einmal im Monat, hin.

Auch konkrete Vorschläge für den Ort der Weiterbildungen wurden gemacht und eine Einladung von Norbert ausgesprochen:

Was natürlich spannend wäre, wenn man mit diesem Format dezentral irgendwo an einem Ort ist und ich möchte Marketing machen. Da kommt ihr einmal eine Woche zu uns und arbeitet einmal [...] zusammen und wir bringen sie mit Akteuren zusammen, mit Bürgermeister*innen. Da wäre ich sofort dabei. (thematisch offen\12 Transkript N 220211: S. 453–456)

So wurde von Berthold beispielsweise bereits Überlegungen getätigt, welche Personenkreise für die Vermittlung der Inhalte eingestellt werden sollten:

Es bräuchte meiner Meinung auch die Vertreter*innen der Institutionen. Es müssten die KEM-Regionen vertreten sein. Da müsste nach meinem Bild ein Mehrwert entstehen. Ich müsste gewisse Inhalte deponieren können. Dass der Städte- oder Gemeindebundobmann dabei ist. Das bräuchte es. Nur Austausch und Treffen ist zu wenig. Es müsste Austausch dabei sein, das Gesellige müsste dabei sein. (Klima Energie\07 Transkript B 220112: S. 237–240)

3.5 Beantwortung der Forschungsfragen

Die bereits im Kapitel 2 beschriebenen zwei Forschungsfragen, werden wie folgt nach Auswertung der Gruppendiskussion und der Einzelinterviews beantwortet:

FF1: Welches Interesse haben einzelne Stakeholder an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot?

Alle Expert*innen der Gruppendiskussion bekundeten großes Interesse an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot. Vor allem die Institutionen, die intern wenig standardisierte und verpflichtende Onboarding-Angebote aufweisen können, zeigen vermehrt Interesse. Wichtig erscheint ihnen jedoch, dass es sich um ein überschaubares, kleineres Angebot handeln sollte. Ein umfangreicher Hochschullehrgang oder ein Studium, wie beispielsweise an der Uni Wien, das von einzelnen Personen bereits in Angriff genommen wurde, wird definitiv nicht angestrebt.

Alle Vertreter*innen der regionalen Institutionen bekunden Interesse an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot. Einige benötigen zusätzlich fachspezifische Aus- und Weiterbildungen, die auf die jeweilige Institution Bezug nehmen. Auch andere Lernformate wie Mentoring, werden als sehr wesentlich bezeichnet, um im Beruf vorankommen zu können.

*FF2: Wie kann ein optimales Bildungsangebot für Regionalentwickler*innen aussehen bzw. organisiert werden?*

Aus Sicht der Expert*innen der Gruppendiskussion ist ein kompaktes Angebot mit rund zwei bis drei jeweils zwei- bis dreitägigen Präsenzphasen und dazwischen Online-Formaten für die Teilnehmenden gut vorstellbar. Eine große Bedeutung werden dem Praxisbezug und den Austauschmöglichkeiten eingeräumt. Darauf soll bei der Wahl der Vortragenden, der Schulungsorte und der Formate großes Augenmerk gerichtet werden. Auf die Zugänglichkeit des Bildungsprodukts für Einsteiger*innen und Interessierte sowie die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des für die Regionen kostenlosen bzw. leistbaren Angebots konnten sich die Expert*innen einigen.

Einigkeit herrscht bei den Teilnehmenden an den Einzelinterviews über ein praxisnahes Angebot, das viel Raum für konstruktiven Austausch lässt. Viele Inhalte werden genannt, die Dauer des Bildungsangebots soll aber überschaubar bleiben. Um ein Netzwerk zu Vertreter*innen anderer Institutionen aufbauen zu können, sind aus Sicht der Interviewten zwei bis drei mehrtägige Module sinnvoll, um den Abend für das Netzwerken nützen zu können.

3.6 Gesamtergebnis

Die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion befürworten ausnahmslos ein institutionenübergreifendes Bildungsangebot und sehen auch den Vernetzungscharakter und die Austauschmöglichkeit als großen Vorteil. Die Praktiker*innen zeigen sich neugierig und offen. Einige hingegen führen an, dass sie bis dato noch wenig Wissen über andere Institutionen oder Berührungspunkte hatten. Daraus lässt sich schließen, dass es für diese nicht beurteilbar ist, ob ein übergreifendes Angebot die Bedarfe aller Strukturen bedienen könnte. Spezifische auf ihre Institution zugeschnittene Angebote könnten mit einem übergreifenden nicht ersetzt werden.

Als mögliche alternative Lernformate wurden Coaching, Mentoring, Jobrotation oder “learning by doing“ oder immer wieder kurze Online-Angebote angesprochen. Von den genannten Formaten wurde Mentoring, wenn die Unterstützenden selbst gewählt werden können, die größte Bedeutung zugemessen. Diese könnten ein klassisches Bildungsangebot ergänzen und bereichern. Auch in einer Studie mit Unternehmensberater*innen wird deutlich, dass traditionelle Weiterbildungsmaßnahmen, wie Trainings und Seminare, als alleinige Maßnahme des Kompetenzerwerbs an Grenzen gelangt. Informelles Lernen von Kolleg*innen sollte integriert sowie Mentor*innenmodelle eingesetzt werden (vgl. Behnke, 2006, S. 103 ff).

Die empirischen Ergebnisse zeigen eindeutig, dass ein kompaktes Format als Konsens aller Teilnehmenden an Gruppendiskussion und Einzelinterviews gesehen werden kann: Die Idee, einzelne Fortbildungstage anzubieten, wurde von der Mehrheit als nicht zielführend gesehen,

da der Praxisbezug, Exkursionen und der Raum für Austausch der Erfahrungen und der Herausforderungen als zentraler Bestandteil zu sehen sind. Ebenso sollten Praktiker*innen eingebunden werden, damit die Inhalte immer mit Beispielen aus dem Berufsfeld bereichert werden können. Das Wesentliche herauskristallisieren und die Begeisterung für das Berufsfeld schüren, lautet die Devise. Ein Experte formuliert dies im Rahmen der Gruppendiskussion wie folgt: „Fokus auf Motivation und auf das Gemeinsame, weniger alles genau im Detail erklären.“ (SN GD 2: S. 357–358)

Folgender Konsens aller Teilnehmenden an Gruppendiskussion und Einzelinterviews kann getroffen werden, der bei der Grobkonzeption eines Bildungsangebots Berücksichtigung finden soll:

- kompaktes Format mit wenigen Blöcken und im Ausmaß von sechs bis neun Präsenztagen
- Gesamtzeitraum von einem halben bis einem Jahr
- Raum Exkursionen und für Austausch der Erfahrungen und der Herausforderungen
- Einbindung von Praktiker*innen und Berufsfeldbezug
- Bildungsangebot für Einsteiger*innen und Interessierte aus unterschiedlichen Institutionen

4 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die empirischen Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Bedarf an einem institutionenübergreifenden Bildungsangebot besteht. Es wird ein Mehrwert erwartet, wenn Mitarbeiter*innen unterschiedlichen Alters und Geschlechts aus regionalen Institutionen mit diversen Zielsetzungen teilnehmen, der sich wie folgt darstellen lässt:

- Diverse Gruppen bringen Sichtweisen anderer mit ein und somit ist ein Lernen voneinander gut möglich. Einen Perspektivenwechsel einnehmen zu können, stellt eine wichtige Kompetenz von Regionalentwickler*innen dar.
- Wenn sich Personen aus unterschiedlichen Institutionen kennen, steigt die Wahrscheinlichkeit, gemeinsam in Zukunft, im Rahmen von diversen Projekten in der Region und über die Regionsgrenzen hinweg, zusammenarbeiten zu wollen.
- Wird im Rahmen eines Lehrgangs Vertrauen aufgebaut, entsteht ein Netzwerk, auf das immer wieder im Berufsalltag zurückgegriffen werden kann, wenn es um Informationsbeschaffung oder Meinungseinholung geht.

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde der Versuch unternommen, die Rahmenbedingungen für ein Bildungsangebot zu konzipieren. Es sollen vier Module im Rahmen eines Hochschullehrgangs angeboten werden, wobei die Absolvierung von drei Modulen Voraussetzung ist, um den Lehrgang abschließen zu können. Die Inhalte der einzelnen Module basieren auf der Auswertung der Forschungsfragen zum Kompetenzerwerb, die in diesem Beitrag nicht näher ausgeführt wurden.

Das Eingangsmodul „Regionen managen“ ist von allen Teilnehmenden zu absolvieren. Von den restlichen drei Modulen sind mindestens noch zwei zu belegen, um den Lehrgang abschließen zu können. Jedes Modul besteht aus ca. 2,5 geblockten Präsenztagen und kurzen Online-Angeboten (synchron oder asynchron), die in einem aus pädagogischer Sicht passenden Zeitraum vor und/oder nach den Präsenzblöcken stattfinden. Die Abende der Präsenzblöcke dienen zum informellen Austausch der Teilnehmenden aus unterschiedlichen regionalen Institutionen. Im 3. Modul findet eine Exkursion in eine Region statt, um die unterschiedlichen Strukturen und deren Tätigkeitsfelder erleben zu können. Da es sich um ein Bildungsangebot für Teilnehmende aus ganz Österreich handelt, wäre es sinnvoll, jedes Modul in einem anderen Bundesland stattfinden zu lassen. Alle vier Module werden innerhalb eines Jahres angeboten, um einen zeitnahen Abschluss des Hochschullehrgangs gewähren zu können.

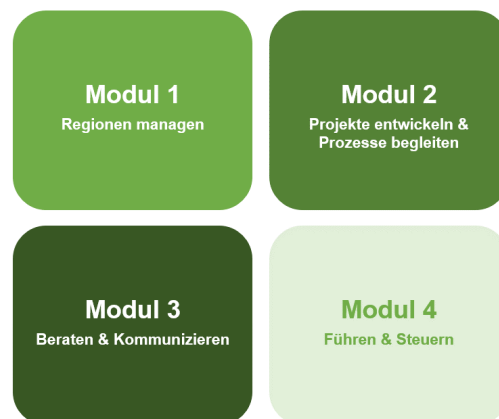


Abbildung 3: Module „Region on board“, eigene Darstellung.

Optional können im Rahmen des Hochschullehrgangs zwei Coaching-Einheiten bei Bedarf in Anspruch genommen werden. Als Bezeichnung wird „Region on board“ vorgeschlagen. Von der Forscherin wird empfohlen, einen kompakten Hochschullehrgang von ca. 5 ECTS auf tertiärer Ebene anzubieten, um die Module mit ECTS-Bewertungen abschließen zu können. Dies ermöglicht eine internationale Anerkennung und auch die Möglichkeit der Anrechnung der absolvierten Weiterbildung bei anderen tertiären Bildungsanbietern.

Da der Durchlässigkeit von Bildung in Zukunft noch mehr Gewichtung zukommen wird, wird angeraten, Anrechnungen von Ausbildungen für das Bildungsprodukt zuzulassen. Auch die etwaige Anerkennung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen, auf Basis der gesetzlichen Vorgaben im Hochschulgesetz, ist zu überlegen.

Teilnehmende, die spezifische Ausbildungen vorweisen können, haben die Möglichkeit, sich einzelne Module anrechnen zu lassen. Regionalentwickler*innen haben sehr unterschiedliche Ausbildungen abgeschlossen und steigen dann nach etwas Berufserfahrung in dieses Feld ein. Personen, die bereits aufgrund anderer abgeschlossener Ausbildungen und Kompetenzen Anrechnungen erhalten und diejenigen mit Interesse an vertiefenden Angeboten wäre zu überlegen, hier aufbauend auf die Basisqualifikation noch zusätzliche Spezialmodule zu entwickeln. Fort- und Weiterbildungen vom Arbeitgeber vorzuschreiben, widerspricht der Grundsatzhaltung der Freiwilligkeit, die bei „Bottom-up-Prozessen“ vorausgesetzt wird. Es wird daher an-

geraten, ein etwaiges Bildungsprodukt eingehend seitens der Programmverantwortlichen zu empfehlen und auch im Rahmen von Bewerbungsgesprächen bereits darauf konkret hinzuweisen. Von einer generellen Verpflichtung wird abgeraten.

Der Finanzierung des Bildungsangebots kommt eine zentrale Stellung zu. Müssen die Kosten ausnahmslos von den Teilnehmenden getragen werden, ist davon auszugehen, dass dies Personen ausschließt, deren Arbeitgeber*innen die Finanzierung nicht übernehmen können bzw. wollen. Regionale Institutionen verfügen oftmals nur über sehr wenige Geldmittel für Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeiter*innen. Viele werden auf Hinblick der für die Region entstehenden Kosten das Angebot nicht in Anspruch nehmen können. Gelingt es hingegen, Fördermittel zu erhalten bzw. werden Kostenteile von den Programmträgern übernommen, werden voraussichtlich mehr Personen teilnehmen.

Das Bildungsangebot institutionenübergreifend anzulegen kann in Hinblick der Organisation des Bildungsangebots ebenso einen Mehrwert, wie folgt, erzielen:

- Die erforderliche Mindestteilnehmer*innenzahl kann leicht erreicht werden, weil mit rund 350 Institutionen eine hohe Grundgesamtheit gegeben ist.
- Das Bildungsangebot kann bei hoher Nachfrage regelmäßig in engen Zeitabständen stattfinden und auch Zustandekommen von Wahlmodulen wird realistisch.

Weitere alternative Lernformen wie der Aufbau eines Mentor*innenprogramms oder die Inanspruchnahme eines Coachings in regelmäßigen Abständen werden von den Interviewten empfohlen, wobei unbedingt zu beachten ist, die Mentor*innen bzw. die Coaches selbst wählen zu können. Als bedeutend für die Qualifizierung zukünftiger Mitarbeiter*innen, werden das Bereitstellen von Praxisplätzen und die Möglichkeit von Jobrotationen gesehen.

Ein institutionenübergreifendes Bildungsangebot ersetzt nicht spezifische Ausbildungen, die für die einzelnen Programme erforderlich sind. Einige Institutionen organisieren bereits verpflichtende Weiterbildungen und es besteht die Befürchtung, dass Regionalentwickler*innen zu viele Fortbildungstage pro Jahr besuchen sollten. Auch Terminüberschneidungen könnten gegeben sein.

Die Ergebnisse der Arbeit und das Grobkonzept wurden der Steuerungsgruppe, die aus teilnehmenden Expert*innen der Gruppendiskussion sowie zuständigen Personen des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft besteht, im Herbst 2022 vorgestellt und mit dieser diskutiert. Als weitere Vorgehensweise wurde vereinbart, dass eine Arbeitsgruppe mit maximal sieben Personen gebildet werden soll, die im Jahr 2023 ausgehend vom vorliegenden Grobkonzept für ein institutionenübergreifendes Bildungsangebot für Regionalentwickler*innen das Bildungsprodukt weiter ausarbeitet und die Ergebnisse können wieder der Steuerungsgruppe vorgestellt werden.

Die Klärung der Finanzierung bzw. welche Rahmenbedingungen für die Beantragung einer ELER-Förderung in der neuen EU-Programmperiode einzuhalten sind, beeinflusst die Gestaltung und den Umfang des Bildungsangebots. Von der Einreichung von EU Förderanträgen, bis hin zur Bewilligung, ist mit einem Zeitraum von rund einem halben Jahr zu rechnen, was bei der Planung zu berücksichtigen ist.

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik weist als tertiärer österreichweiter Bildungsanbieter hohe Kompetenz im Beratungsbereich auf. Es besteht großes Interesse an der Entwicklung dieses Produkts und so setzt sich die „Eigene Rechtspersönlichkeit“ der Hochschule als Ziel, dieses ab 2024 in Österreich anbieten zu können.

Literatur

- Behnke, A. (2006). *Beratung, Counseling, Consulting*. Lernbiografien von Unternehmensberatern.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen-Toronto: Barbara Budrich.
- Borsdorf, A., & Jungmeier, M. (2020). Biosphäre 4.0 UNESCO Biosphere Reserves als Modellregionen einer nachhaltigen Entwicklung. In A. Borsdorf, M. Jungmeier, V. Braun, & K. Heinrich (Hrsg.). Berlin: Springer Spektrum.
- Chilla, T., Kühne, O., & Neufeld, M. (2016). *Regionalentwicklung*. Stuttgart (Hohenheim): utb.
- Draxl, P., Scheidewind, P., Downes, R., & Bucek, M. (2004). Systemische Evaluierung des Regionalmanagements in Österreich. Wien: Bundeskanzleramt.
- Fischer, M., Hiess, H., Pfefferkorn, W., & Reiner, K. (2020). Die regionale Handlungsebene stärken: Status, Impulse & Perspektiven. *ÖROK (Österreichische Raumordnungskonferenz) Schriftenreihe Nr. 208*. Wien: Eigenverlag.
- Fürst, D. (2001). Regionale Governance – ein neues Paradigma der Regionalwissenschaften? *Raumforschung und Raumordnung*, 59(5), S. 370–380.
- Heintel, M. (2001). Mainstream Regionalentwicklung. *Landnutzung und Landentwicklung*, 42(5), S. 193–200.
- Heintel, M. (2018). Regionalentwicklung. In *Handwörterbuch der Stadt- und Regionalentwicklung*, S. 2023–2028. Hannover: ARL - Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nationalparks. (2022). Nationalparks Austria. <https://www.nationalparksaustria.at/>, abgerufen am 04. 03. 2022.
- Naturparke, Ö. (2016). *Landschaft voller Leben*. Graz: Verband der Naturparke Österreichs.
- Ödl-Wieser, T., & Dax, T. (Dezember 2019). *Evaluierung Maßnahme 19, LEADER (CLLD)*. Wien: Bundesanstalt für Agrarwirtschaft und Bergbauernfragen.
- Prutsch, A., Felderer, A., & Schmidt, A. (September 2020). KLAR! Klimawandelanpassung Modellregionen. Wien: Umweltbundesamt. https://klar-anpassungsregionen.at/fileadmin/user_upload/Downloads/KLAR_Good_Practice_Beispiele_v4_012019_FINAL.pdf, abgerufen am 20. 07. 2022.
- Schüle, R., Fischl, I., Schepelmann, P., & Kaufmann, R. (2019). *Evaluierung des Programms Klima- und Energie-ModellRegionen*. Wuppertal: Institut für Klima, Umwelt, Energie.
- Sinz, M. (2018). Region. In *Handwörterbuch der Stadt- und Regionalentwicklung*, S. 1975–1984. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung. https://scholar.google.com/scholar?l=de&as_sdt=0%2C5&q=Definition+Region+Handw%C3%B6rterbuch+Raumforschung-&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3A_WXCSkrOr4J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D2%26hl%3Dde, abgerufen am 20. 02. 2022.
- Zepke, G. (2016). *Lust auf qualitative Forschung!* Eine Einführung für die Praxis. Wien: Texte zur systemischen Organisationsforschung.

Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich

Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen

Eva Hofbauer¹, Roland Bernhard²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Studie unter 64 Schulentwicklungsberater*innen und damit erstmals eine umfassende Untersuchung zu Profil, Selbstverständnis, Tätigkeiten und Perspektiven von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich vorgestellt. Schulentwicklungsberater*innen üben ihre Tätigkeit oft in diversen Settings aus. Nach der Volksschule ist die Mittelschule jene Schulart, die am häufigsten Schulentwicklungsberatungen in Anspruch nimmt. Entwicklungsorientierte Gründe, sowie wahrgenommene Defizite in der Schule und der damit zusammenhängende Wunsch, die an der Schule existierenden Herausforderungen mit der Hilfe einer außenstehenden Person zu bewältigen, sind die häufigsten Anlässe für Schulen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater*innen in Österreich sieht sich als Prozessexpert*innen und der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Bereich der Organisationsentwicklung. Am seltensten setzen die befragten Personen einen Schwerpunkt in der Unterrichtsentwicklung. Ausgehend davon, dass die Qualität des Unterrichts als der wichtigste Faktor für die Verbesserung von Lernergebnissen sozial benachteiligter Schüler*innen gilt, wird in dem Beitrag die Hypothese aufgestellt, dass ein stärkerer Fokus auf Unterrichtsentwicklung in der Schulentwicklungsberatung einen großen Mehrwert für Schulen in schwierigen Lagen erbringen könnte. Ein solcher Fokus würde auch potenziell dazu beitragen, das Thema Unterrichtsqualität stärker in Schulen zu verankern und unterrichtszentriertes Leadership zu begünstigen.

¹ Kirchliche pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien.

Email: eva.hofbauer@kphvie.ac.at

² ebd., Email: roland.bernhard@kphvie.ac.at

Stichwörter: Schulentwicklung, Schulentwicklungsberatung, Schulen in schwierigen Lagen, Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsqualität

1 Einleitung

„Schulen entwickeln und verändern sich [...], weil sich das Umfeld, die Schülergenerationen und die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ändern“ (Rolff, 2018, S. 12). Globalisierung, Migration und demographische Änderungen haben in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Österreich zu einem Wandel geführt, der sich auf die Institution Schule stark auswirkt. Schulen sind zunehmend, insbesondere in städtischen Bereichen, von starker sozialer und kultureller Durchmischung und damit von großer kultureller Diversität geprägt. Schulen in herausfordernden Lagen und mit hoher kultureller Diversität (Hajisoteriou et al. 2018) entwickelten sich in den 2000er Jahren zu einem Forschungsthema von Interesse (van Ackeren et al., 2020). Schulische Führungskräfte und Lehrpersonen arbeiten in diesem Kontext – insbesondere in innerstädtischen Schulen – oft mit einer steigenden Anzahl von Kindern aus benachteiligten Familien. Der Umgang mit den damit zusammenhängenden Chancen, aber auch Herausforderungen, wie beispielsweise die Absicherung von Grundkompetenzen (Hofmann & Carmignola, 2019), betrifft die autonome Schule bzw. den autonomen Schulcluster. Dort liegt die Verantwortung, „die bestmöglichen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen“ (BMBWF, 2019, S. 18) und Armutseffekte hintanzuhalten.

Studien international erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse zeigen, dass starke Qualitätsverbesserungen und nachhaltiger School-Turnaround unter den schwierigsten Umständen in Schulen in sehr herausfordernden Lagen gelingen können. In diesem Zusammenhang wird immer wieder erfolgreiche Schulentwicklung in London (UK) als Beispiel vor Augen gestellt (Baars et al., 2014; Blanden et al., 2015; Greaves et al., 2014), unter dem Stichwort „London Effect“ international diskutiert und auch in einem österreichischen FWF-Forschungsprojekt¹ (SQTE-Projekt) untersucht (Bernhard, Burn & Sammons, 2020; Bernhard & Harnisch, 2021; Bernhard et al., 2021; Bernhard, 2022; Bernhard & Greiner 2022, zu Schulen in schwierigen Lagen, die trotz schwieriger Umstände eine gute Ergebnisqualität erlangen, siehe auch Holtappels et al., 2017). In diesem Zusammenhang wird häufig die zentrale Bedeutung guten Unterrichts hervorgehoben: „Good teaching is the most important lever schools have to improve outcomes for disadvantaged pupils.“ (Education Endowment Foundation, 2019; siehe auch Riordan, 2022)

In Österreich gibt es mehr als 200 Schulentwicklungsberater*innen, die an Pädagogischen Hochschulen wirken und welche die zunehmend autonom geführten Schulen dabei unterstützen, sich weiterzuentwickeln. Beratungsprozesse werden auch in Schulen in herausfordernden Lagen durchgeführt und Schulentwicklungsberater*innen stellen Expertise zur Verfügung, welche unter anderem auch dazu beitragen soll, dass Bildungschancen weniger stark als bisher vererbt werden (zu Schulentwicklung in kulturell diversen Schulen vgl. Hajisoteriou et al., 2018, für den deutschsprachigen Raum Holtappels et al., 2017; van Ackeren et al. 2020). Schul-

entwicklung und Schulentwicklungsberatung sind international (Lunenburg, 2010; Hazle Bussey, Welch & Mohammed, 2014) und auch in Österreich ein Thema von großem Interesse und werden in den kommenden Jahren voraussichtlich immer mehr an Bedeutung gewinnen. Das österreichische Bildungsministerium sieht darin ein wichtiges zukünftiges profilbildendes Handlungsfeld für Pädagogische Hochschulen. Im PH-Entwicklungsplan für die Jahre 2021 bis 2026 wurde die „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als eines von mehreren strategischen Zielen der Pädagogischen Hochschulen definiert (BMBWF, 2019b, S. 29). Auch mit der steigenden Bedeutung von Qualitätsmanagement im Hochschulwesen und der Verpflichtung von Hochschulen, sich einem externen Audit der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)² zu unterziehen, gerät in diesem Zusammenhang die Schulentwicklungsberatung genauer in den Blick.

Altrichter, Hautz & Kainz (2022) haben kürzlich einen Beitrag vorgelegt, in dem die Etablierung der Schulentwicklungsberatung in Österreich in den letzten 30 Jahren beschrieben wird und anhand von Expert*inneninterviews Stärken, Schwächen und Entwicklungsnotwendigkeiten aus der Sicht unterschiedlicher Stakeholder eruiert wurden. Dennoch, und das steht der wachsenden Bedeutung, die der Schulentwicklungsberatung attribuiert wird, entgegen, liegen für Österreich derzeit noch kaum Studien vor, in denen Schulentwicklungsberatungsprozesse bzw. die Arbeit und die Überzeugungen von Beratenden empirisch erforscht wurden (für eine der wenigen Ausnahmen vgl. Bodlak, 2018). An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde daher im Jahr 2021 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“³ gestartet, innerhalb dessen Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in Österreich genauer in den Blick genommen werden, um so einen Beitrag dazu zu leisten, das empirisch unterbelichtete Feld ein wenig zu erhellen. Dabei wird unter anderem auch die Frage gestellt, wie Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung in Schulen mit großen Herausforderungen und kultureller Diversität zu größerer Durchlässigkeit im Sinne von Chancenfairness im Bildungssystem beitragen können. In diesem Artikel präsentieren wir Teilergebnisse, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung gewonnen wurden.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsfragen

Mit dem Autonomiepaket als Teil der Bildungsreform in Österreich (BMBWF, 2017) wurden unter anderem die Erweiterung der Schulautonomie und die Verbesserung des schulischen Qualitätsmanagements angestrebt. Um Schulen in ihren Qualitätsbemühungen Tools in die Hand zu geben, hat das Bildungsministerium im Schuljahr 2021/2022 das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) flächendeckend in Österreich als Instrument für Qualitätsentwicklung und -sicherung eingesetzt. Es stellt die Weiterentwicklung von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) dar. In diesem Sinne nehmen

Schulleitungen und Lehrende zunehmend Aufgaben im Bereich der systematischen Schulentwicklung und des Qualitätsmanagements wahr.

Unter Schulentwicklung (engl. "school improvement") wird die Entwicklung bzw. die Qualitätsverbesserung von Einzelschulen oder Gruppen von Schulen durch eine bewusste, intentionale und systematische Weiterentwicklung von Unterricht, des Personals einer Schule und deren Organisation als Ganzes verstanden (vgl. Rolff, 2018). Das Ziel von Schulentwicklung besteht in der Verbesserung der Qualität schulischer Prozesse und Leistungen (Altrichter et al., 2021). Studien haben zu dem weitgehenden Konsens geführt, dass sich erfolgreiche Schulentwicklung nicht auf der Makroebene – das heißt auf der Ebene der Politik – entscheidet. Für nachhaltige Schulentwicklung sind vielmehr die Aktivitäten im Bereich der Meso- und der Mikroebene, das heißt auf der Ebene der Leitung von Einzelschulen und deren Organisation und auf der Ebene des Unterrichts entscheidend (Creemers & Kyriakides, 2012, S. 33-37; Miles 1998).

Um Lehrende und Schulleitungen bei dieser Aufgabe zu unterstützen, bieten Pädagogische Hochschulen in Österreich Schulentwicklungsberatung an. Schulentwicklungsberatung bezeichnet im deutschsprachigen Raum die externe Begleitung eines Schulentwicklungsprozesses, im Zuge dessen meist Elemente von Prozessberatung und Fachberatung zum Tragen kommen (Königswieser et al. 2015; Atzesberger et al., 2020, S. 37; Goecke 2018, S. 28). In Abstimmung mit der Schule wird dabei ein Entwicklungsprozess initiiert, den die Schule selbstverantwortlich durchführt, während die externen Schulentwicklungsberater*innen den Prozess begleiten. Schulentwicklungsberatung zielt darauf ab, Schulen zu ermächtigen, sich in ihrem spezifischen Kontext zu lernenden Organisationen weiterzuentwickeln, die fähig und dazu bereit sind, über sich selbst zu reflektieren und sich selbst steuernd den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess in die Hand zu nehmen.

Die Forschung zu Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in Österreich ist noch schwach ausgeprägt, was unter anderem im Nationalen Bildungsbericht 2021 hervorgehoben wurde (für einen Überblick siehe Altrichter et al. 2021). Das Ziel des Forschungsprojektes „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ ist es, eine explorative Bestandsaufnahme der Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater*innen an Österreichs pädagogischen Hochschulen vorzunehmen und durch Fallstudien vertiefende Einsichten zu Schulentwicklungsberatungsprozessen zu erlangen. In diesem Artikel wird zunächst das Forschungsdesign des übergeordneten Projektes geschildert und vertieft auf die Methodik der Fragenbogenstudie eingegangen. In der Folge werden Ergebnisse zu folgenden Fragen vorgestellt:

- Welches Profil und welche Qualifikationen weisen an Pädagogischen Hochschulen arbeitende Schulentwicklungsberater*innen auf? Wie verstehen sie sich selbst als Berater*innen?
- Was sind notwendige Kompetenzen für die Beratung von Schulen und die Gelingensbedingungen für Beratungsprozesse aus Sicht dieser Schulentwicklungsberater*in-

nen? Welchen Nutzen für Schulen sehen diese Berater*innen durch eine Schulentwicklungsberatung?

- In welchen Schularten wirken österreichische Schulentwicklungsberater*innen am häufigsten und welche Anlässe bewegen Schulen aus der Sicht von Schulentwicklungsberater*innen dazu, sich beraten zu lassen?

Die Ergebnisse werden abschließend in einen Bezug gesetzt mit der Frage nach der Entwicklung von Schulen in schwierigen Lagen bzw. mit hoher kultureller Diversität, wobei auch auf Einsichten aus dem oben erwähnten SQTE-Projekt rekurriert wird.

3 Forschungsdesign und Methoden

Im übergeordneten Gesamtprojekt werden das Selbstverständnis, die Arbeitsweise, die Qualifikation und die Erfahrungen von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich sowie Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung unterschiedlicher Stakeholder sowie Schulentwicklungsberatungsprozesse qualitativ und quantitativ empirisch beforcht. Es basiert auf einem parallelen Mixed Methods Forschungsdesign (Kelle et al., 2019) und vereinigt eine qualitative Studie und eine Fragebogenerhebung. Im qualitativen Strang der Studie werden unterschiedliche Daten erhoben und ausgewertet. So wurden bereits 40 schulische Führungskräfte österreichischer Schulen in Fokusgruppen unter anderem zu ihren Einstellungen und Perspektiven hinsichtlich Schulentwicklungsberatung befragt. Darüber hinaus werden qualitative Interviews mit Beteiligten an Schulentwicklungsberatungsprozessen und eine teilnehmende Beobachtung eines Gesamtprozesses durchgeführt (Fallstudie). Ein besonderes Augenmerk des Projektes liegt auf der Phase der Auftragsklärung im Rahmen eines Schulentwicklungsberatungsprozesses, für die im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe ein Evaluierungsinstrument entwickelt wurde (Bernhard & Fede, 2023). Die qualitativen und quantitativen Daten werden mit Ergebnissen aus dem FWF-Projekt "School Quality and Teacher Education" zu international erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen in Schulen in schwierigen Lagen unter anderem in London zusammengeführt und darauf aufbauend Zukunftsperspektiven und Handlungsempfehlungen für die Schulentwicklungsberatung in Österreich ableiten zu können.

In diesem Artikel wird auf die Fragebogenstudie fokussiert, die von Eva Hofbauer durchgeführt worden ist. Um Perspektiven und Zugänge von an Pädagogischen Hochschulen tätigen Schulentwicklungsberater*innen zu eruieren sowie deren Profil, Selbstverständnis und Arbeitsweisen zu ermitteln, wurden diese anhand eines mit Survey Monkey erstellten Online-Fragebogens mit 21 Items im Februar 2022 befragt. Der Fragebogen wurde von den 14 Koordinator*innen für Schulentwicklungsberatung der pädagogischen Hochschulen an insgesamt 214 Schulentwicklungsberater*innen versendet. Insgesamt 64 Schulentwicklungsberater*innen füllten den Fragebogen aus (Rücklaufquote 29,9 %). Der Fragebogen bestand aus 18 geschlos-

senen und drei offenen Fragen. Die Items waren entlang dreier Dimensionen Berater*innen-, Kund*innen- und Beratungssystem ausgerichtet (Dedering et al., 2013). Antworten auf geschlossene Fragen wurden mit dem Programm JASP analysiert. Die Auswertung der drei offenen Fragen erfolgte durch MAXQDA (2022) mit qualitativ inhaltsanalytischen Methoden angelehnt an Mayring (2015). Die Kategorienbildung in der Auswertung erfolgte teils induktiv, teils deduktiv.

4. Welche Schularten beraten Sie?

	nie	selten	häufig	sehr oft
Volksschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittelschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeinbildende höhere Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine Sonderschule, Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polytechnische Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildende mittlere Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufsbildende höhere Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige bitte Schulart angeben

Abbildung 1: Beispiel aus dem Fragebogen (geschlossene Fragen)

13. Welche sind Ihrer Erfahrung nach die fünf wichtigsten Kompetenzen eines/r Schulentwicklungsberaters/in?

1.
2.
3.
4.
5.

Abbildung 2: Beispiel aus dem Fragebogen (offene Fragen)

4 Ergebnisse

4.1 Berater*innensystem

4.1.1 Profil und Qualifikation von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich

Wer sind die Schulentwicklungsberater*innen, die an österreichischen Schulen wirken? Dederich, Tillmann, Goecke und Rauh (2013) unterscheiden zwischen schulnahen und -fernen Berater*innen. Schulnahe Berater*innen gehören dem Schulsystem an, z.B. Lehrkräfte, Schulleitungen oder Hochschulangehörige. Schulferne Berater*innen sind außerhalb des Schulsystems verortet, z.B. Unternehmensberater*innen, die auf Honorarnotenbasis für Pädagogische Hochschulen tätig sind. Als Schulentwicklungsberater*innen agierende Personen können noch im Schuldienst stehen, sich beruflich weiterqualifiziert haben oder beispielweise zusätzlich als Unternehmensberater*innen tätig sein. An Pädagogischen Hochschulen können folgende Tätigkeitsarten von Berater*innen unterschieden werden: freiberuflich (Honorarbasis), mitverwendet (neben der Tätigkeit als Lehrperson in einer Schule), dienstzugeteilt (Lehrpersonen, die nicht mehr im Schuldienst stehen, sondern der PH zugewiesen sind) oder Tätigkeiten im Rahmen einer Hochschulprofessur.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass etwa die Hälfte der Befragten (52,4 %) an einer Schule verortet und demzufolge nicht direkt an Pädagogischen Hochschulen angestellt, sondern mitverwendet bzw. dienstzugeteilt sind. Die Arbeit als Schulentwicklungsberater*in ist insofern für die Mehrheit der befragten Personen nur ein Teil ihrer beruflichen Tätigkeit. Die durchschnittliche Arbeitszeit in Beratungen beträgt 9,8 Wochenstunden. Am häufigsten wurde dabei eine Arbeitszeit von nur zwei Stunden pro Woche angegeben. Dies zeigt, dass die meisten Befragten nur für wenige Stunden in der Woche in Beratungsprozessen agieren. Es wurde darüber hinaus deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Schulentwicklungsberater*innen (91,2 %) selbst als Lehrkräfte tätig sind oder waren und infolgedessen über einen schulnahen Hintergrund verfügen. Auch jene freiberufliche*n Berater*innen, die auf Honorarnotenbasis für die Hochschulen arbeiten oder beratende Hochschullehrende erweisen sich meist als aus dem Schuldienst ausgestiegene pädagogisch Lehrende. Im internationalen Vergleich zeigen sich ähnliche Ergebnisse bei Adenstedt für deutsche Bundesländer (2016, S. 113), während die „Wie beraten Berater?“ (WIBB) – Studie in Nordrhein-Westfalen zu anderen Ergebnissen kam. In dieser Studie verfügten lediglich 53,4 % der Berater*innen über einen schulnahen Hintergrund (Dederich et al. 2013, S. 95).

Bezüglich der Qualifikationen der Schulentwicklungsberater*innen ließ sich eine Beobachtung, die bereits im Nationalen Bildungsbericht 2021 festgehalten wurde, bestätigen (Altrichter et al., 2021, S. 389): Die Qualifizierungen der Schulentwicklungsberater*innen sind sehr unterschiedlich, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass „Schulentwicklungsberater*in“ kein geschützter Begriff ist. Mit dem Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung

und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen aus dem Jahr 2021 wurden in diesem Zusammenhang gewisse Standards gesetzt (BMBWF, 2021b, S. 20). Im Bundesqualitätsrahmen wird die Absolvierung eines einschlägigen Hochschullehrgangs gefordert. Etwa 68 % der befragten Personen absolvierten einen solchen Hochschullehrgang bereits. Dieser ist jedoch bisher nicht einheitlich an den verschiedenen Organisationen organisiert.⁴ Etwa ein Drittel (33,9 %) der Befragten verfügt über eine Ausbildung als Coach*in oder Supervisor*in. Weitere 26,8 % weisen Qualifikationen in den Bereichen Organisationsentwicklung oder -beratung auf.

4.1.2 Selbstverständnis der Schulentwicklungsberater*innen in Österreich

Wie sehen sich Schulentwicklungsberater*innen in Österreich selbst bzw. wie verstehen sie sich als Berater*innen? Im wissenschaftlichen Diskurs zur Schulentwicklungsberatung wurde bisweilen eine Dichotomie zwischen Prozess- und Fachberatung konstruiert. Dies gilt inzwischen als überwunden. „Reine“ Prozessberatung und „reine“ Fach- bzw. Expertenberatung existieren kaum in der Praxis. Beratungsprozesse bewegen sich meist auf einem Kontinuum zwischen beiden Polen (Goecke, 2018, S. 28) bzw. wird im Sinne einer „Komplementärberatung“ eine „integrierte Fach- und Prozessberatung“ (Königswieser et al., 2015) angeboten, in der Elemente aus beiden Traditionen zum Tragen kommen (Atzesberger et al., 2020, S. 37). In der vorliegenden Studie wurde dennoch untersucht, zu welchem Verständnis von Beratung die teilnehmenden Personen am ehesten tendieren. Um dies herauszufinden, wurden zunächst die Zustimmung oder Ablehnung in Form einer vierstufigen verbalisierten Ratingskala von „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ in Bezug auf die sechs Berater*innenrolle nach Lindau-Bank (2018, S. 47) – der/die Berater*in als Supervisor*in/Reflektierer*in (Item a), als Prozessexperte*in (Item b), als Gutachter*in, als Mitarbeiter*in bei der Problemlösung, als Trainer*in/Coach (Item e) und als Fachexperte*in (Item f) – erfasst.

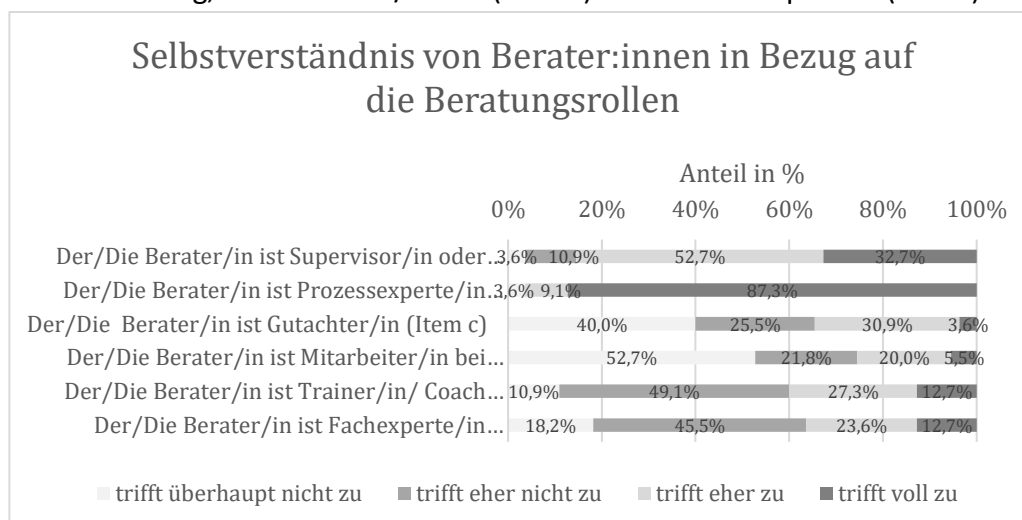


Abbildung 3: Berater*innenrolle

Das Beratungsverständnis wurde anhand der Kategorien Fachberater*in, Prozessberater*in und Komplementärberater*in ausgewertet. Zur Operationalisierung wurden manifeste Variablen, in diesem Fall zustimmende oder ablehnende Antworten zu Berater*innenrollen, den latenten Variablen, dem Beratungsverständnis, zugeordnet. Die Items a und b wurden als Indikator für ein Beratungsverständnis als Prozessberater*in und die Items e und f einem Beratungsverständnis als Fachberater*in zugeordnet. Die Ausprägungen „stimme voll zu“ sowie „stimme eher zu“ wurden als Zustimmung und die Ausprägungen „stimme eher nicht zu“ sowie „stimme nicht zu“ als Ablehnung kategorisiert. Wurden Items in beiden Kategorien (Fach- und Prozessberater*in) zugestimmt, erfolgte die Zuordnung zu einem komplementären Beratungsverständnis.

Insgesamt sehen sich nur 1,9 % der Befragten lediglich als Fachberater*innen. 96,4 % der untersuchten Personen sehen sich in der Rolle der Prozessberater*in, wobei sich 54 % der befragten Personen zusätzlich dazu als Fachberater*in betrachtet und demzufolge als Komplementärberater*innen kategorisiert wurden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass viele Berater*innen neben der Prozessberatung auch eine fachliche Beratung anbieten, wie dies auch von Königswieser und Lang (2008) sowie Schwarz (2021) und Brühlmann (2021) festgestellt worden ist. Das Beratungsverständnis zeigt sich auch deutlich in Bezug auf die von den befragten Personen angegebenen Arbeitsformen, die in einer Beratung angewendet werden. Eine Fachberatung mit dem gesamten Kollegium oder der Schulleitung findet bei Komplementärberater*innen wesentlich häufiger statt als bei Prozessberater*innen. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen hat gezeigt, dass von den 29,4 % der Komplementär- und Prozessberater*innen, die nie das gesamte Kollegium in fachlichen Fragen beraten, 7,8 % Komplementärberater*innen und 21,6 % Prozessberater*innen sind. Hingegen verteilt sich der häufige Einsatz dieser Fachberatung (23,5 %) auf 17,6 % der Komplementärberater*innen und nur 5,9 % der Prozessberater*innen. Keine der teilnehmenden Personen mit einem Prozessberatungsverständnis gab an, sehr oft Fachberatung mit dem Kollegium durchzuführen, jedoch 21,4 % der Berater*innen mit einem komplementären Beratungsverständnis. Die Schulleitung wird von Komplementärberater*innen häufig (27,6 %) oder sehr oft (17,2 %) in fachlichen Fragen in Bezug auf Unterrichtsentwicklung beraten, jedoch nie (52,2 %) oder selten (47,8 %) von Prozessberater*innen. Ein komplementäres Beratungsverständnis steht allerdings nicht im Zusammenhang mit Themenschwerpunkten, die Berater*innen im Bereich der Unterricht-, Personal-, oder Organisationsentwicklung setzen.

Eine große Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater*innen (83,3 %) gab an, in Schulen häufig oder sehr oft in einem Tandem als prozessorientierten Berater*innen zu agieren, während nur 38,5 % häufig oder sehr oft in multiprofessionellen Teams (Prozessberater*in und Fachberater*in) beraten. Die Befragten in Österreich wirkenden Schulentwicklungsberater*innen sind demnach viel häufiger in Teams von prozessorientierten Tandems in Schulen tätig, als sie dies in multiprofessionellen Teams sind. Dies deutet darauf hin, dass die integrierte Fach- und Prozessberatung in Österreich noch eine untergeordnete Rolle spielt.

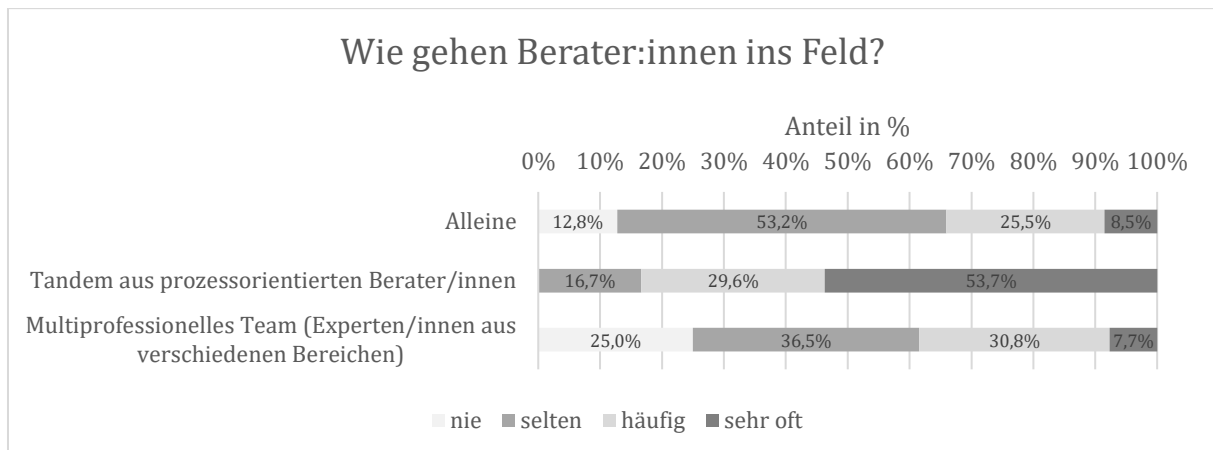


Abbildung 4: Konstellationen in Beratungsteam

Insgesamt 46,3 % der Schulentwicklungsberater*innen gaben an, einen Themenschwerpunkt in ihrer Arbeit als Schulentwicklungsberater*innen zu setzen. Häufig haben sie Schwerpunkte in mehr als einem Bereich, wobei die meisten diesen im Bereich der Organisationsentwicklung (96 %) setzen (beispielsweise Standort- oder Leitbildentwicklung). 84 % der Befragten setzen einen Schwerpunkt im Bereich Personalentwicklung (z.B. Teambuilding bzw. -entwicklungsaktivitäten). Insgesamt nur 64 % setzen einen Schwerpunkt im Bereich der Unterrichtsentwicklung, was den geringsten Prozentsatz darstellt. Wenn dies gemacht wird, dann stehen kompetenzorientierte Zugänge und unterschiedliche Lehr- und Lernformen im Mittelpunkt. Darauf wird in der Diskussion der Ergebnisse noch einzugehen sein.

Schulen in Österreich sind im Rahmen von QMS (Qualitätsmanagement Schule) verpflichtet, einen Schulentwicklungsplan mit strategischen Zielen für eine Periode von drei Jahren zu entwickeln und diesen Plan mit dem vorgesetzten Schulqualitätsmanager (SQM) im Rahmen des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BMBWF, 2022, S. 17) zu besprechen. Viele Schulleitungen erbitten dazu Hilfestellungen im Rahmen einer Schulentwicklungsberatung. Im Fragebogen wurden die Zugänge der Berater*innen hinsichtlich des Schulentwicklungsplanes abgefragt, und erörtert, ob aus ihrer Sicht Schulentwicklungsberatung in Bezug auf den Schulentwicklungsplan eine eher unterstützende oder eher steuernde Funktion innehaben soll. Die Antworten ergaben allerdings kein einheitliches Bild: Sowohl die Aussagen „Der/Die Berater/in gibt, sofern von der Schule gewünscht, Hilfestellung bei der Formulierung des Schulentwicklungsplans“ (61,8 %) und „Der/Die Berater/in gibt Feedback zum Schulentwicklungsplan, wenn er/sie darum gebeten wird“ (63,7 %), die der Kategorie „Schulentwicklungsberatung als ein Unterstützungsinstrument“ zugeordnet worden sind als auch die Items „Der/Die Berater/in thematisiert den Schulentwicklungsplan proaktiv“ (63,7 %) und „Der/Die Berater/in hat die Aufgabe, die Schule bei der Erstellung des Schulentwicklungsplans zu unterstützen“ (53,7 %), die der Kategorie „Schulentwicklungsberatung mit steuernder Funktion“ zugeordnet wurden, erfuhren eine ähnliche zustimmende Haltung. Ein genauerer Blick auf die Daten zeigt, dass 12,7 % der befragten Personen bei allen Items zum Schulentwicklungsplan wenig zustimmend antworteten. Über die Hälfte der befragten Personen stimmte mehrheitlich, d. h. bei mindes-

tens drei Items, eher oder voll zu. Die Rolle der Schulentwicklungsberatung im Hinblick auf den Schulentwicklungsplan wird demnach offensichtlich sehr unterschiedlich interpretiert.

4.1.3 Notwendige Kompetenzen aus Sicht von Schulentwicklungsberater*innen

Schönig (2000, S. 292 ff.) differenzierte vier Handlungsprofile von Beratenden: Berater*innen als sachverständige Personen für Unterrichts- und Erziehungsfragen, Moderation und Führung, menschliche Beziehungen sowie die Organisation Schule. Adenstedt (2016, S. 144 ff.) betont die vielfältigen Anforderungen an Schulentwicklungsberater*innen: Interesse und Engagement, überzeugendes Auftreten, persönliche Eignung, fundierte Ausbildung, Kompetenzen in Theorie und Praxis von Schulentwicklung, Beratungskompetenzen und die Fähigkeit zu analysieren seien notwendig. Der Studie von Goecke (2018, S. 353) zufolge werden von Berater*innen neben Fachkompetenz auch die Fähigkeit zur Integration, Mut, auch Unbequemes anzusprechen, Ausstrahlung bzw. Überzeugungskraft, eigene Erfahrungen als Lehrkraft, Unabhängigkeit von der Schulaufsicht und wissenschaftliche Expertise erwartet.

Als theoretische Grundlage für die Befragung in der vorliegenden Studie wurde das EBIS-Kompetenzprofil in der aktuellen Fassung aus dem Jahr 2018 herangezogen (BMBWF, 2018). Kompetenzen, über die alle Berater*innen verfügen sollten, umfassen laut diesem Konzept:

- 1) personenbezogene Kompetenz (Selbstkompetenz, Selbstreflexion und Selbsterfahrung),
- 2) Sozialkompetenz (Empathie und soziales Handeln, Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten, Grundlagen von Gender und Diversity).

Darüber hinaus werden

- 3) Systemkompetenzen im Sinne von Beratung als Profession (systemisches Denken und Handeln, Contracting und Aufbau eines Beratungssystems, Methoden der Beratung und Gestaltungselemente, Projektmanagement, Steuern von Gruppen- und Teamprozessen, Teamentwicklung und Kooperation, Beratung und Führung, Evaluierung und Reflexion sowie datenbasiertes Arbeiten),

- 4) Feldkompetenzen zu Charakteristika, aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens sowie zu Grundlagen von IT und elektronischer Kommunikation sowie Medienkompetenz.

Über welche Kompetenzen Schulentwicklungsberater*innen der Meinung der befragten Personen nach verfügen sollen, wurde anhand einer offenen Frage eruiert. Die Antworten wurden auf Basis des EBIS-Kompetenzprofils (BMBWF, 2018) den einzelnen Kategorien zugeordnet.

	Anzahl	Anteil in %
Systemkompetenz	93	35,1 %
Sozialkompetenz	81	30,6 %
Sonstige	51	19,3 %
Feldkompetenz	21	7,9 %
Personenbezogene Kompetenz	19	7,2 %
GESAMT	265	100,0 %

Tabelle 1: Bedeutsame Kompetenzen von Schulentwicklungsberater*innen aus Sicht der befragten Personen

Am häufigsten konnten die Antworten der Schulentwicklungsberater*innen der Kategorie Systemkompetenz zugeordnet werden (35 %). Darunter fallen Kenntnisse über Projektmanagement, Methoden in der Beratung und Wissen um Grundlagen des systemischen Denkens und Handelns. In die Kategorie Sozialkompetenz wurden am zweithäufigsten Antworten der Schulentwicklungsberater*innen eingeordnet (30,6 %). Die häufigsten Nennungen im Bereich Sozialkompetenzen gab es in der Unterkategorie „Empathie und soziales Handeln“ sowie „das Beherrschen der Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung“. 7,9 % der Antworten konnten in die Kategorie „Feldkompetenz“ und 7,2 % in die Kategorie „Personenbezogene Kompetenz“ eingeordnet werden, während 19,2 % der Antworten einer Kategorie „Sonstige“ zugeordnet wurden. Als Limitation der Studie sei in diesem Fall offengelegt, dass keine Interrater-Übereinstimmungsüberprüfung durchgeführt wurde.

4.2 Kund*innensystem

4.2.1 Schulen, die Beratung in Anspruch nehmen

Welche sind die Schulen, die am häufigsten Schulentwicklungsberatung in Anspruch nehmen? Gibt es eine Schulform oder Schulart, die besonders häufig Beratungen in Anspruch nehmen? Die Analyse der Daten zeigt, dass Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) von knapp über zwei Drittel der Befragten (68,5 %) selten oder nie und auch Berufsbildende Höhere Schulen von 74 % der Befragten selten oder nie beraten werden. Eher selten oder nie werden auch Polytechnische Schulen, Berufsschulen und Allgemeine Sonderschulen (Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik) durch Schulentwicklungsberater*innen unterstützt. Dies deutet darauf hin, dass Schulentwicklungsberatung in Österreich in Gymnasien und in den eben genannten Schularten seltener stattfindet als in anderen, Der Fokus der Arbeit von Schulentwicklungsberater*innen liegt eindeutig vor allem in Volksschulen und in Mittelschulen, wobei hier auch zum Tragen kommen wird, dass die Anzahl der Schulen dieser Schularten in Österreich weit höher ist als die der weiter oben Genannten. 70,2 % der Befragten agiert häufig oder sehr oft in Volksschulen. 57,7 % der befragten Schulentwicklungsberater*innen sind häufig oder sehr oft in Mittelschulen tätig.

Fast zwei Drittel der befragten Schulentwicklungsberater*innen (65,6 %) haben sich in ihrer Beratung augenscheinlich auf ein oder zwei Schularten spezialisiert. Nur knapp über ein Viertel (26,2 %) gab an, in mehr als zwei Schularten tätig zu sein. 8,2 % der Befragten beraten keine der angegebenen Schularten häufig oder sehr oft.

4.2.2 Beratungsanlässe

Welche Anlässe bewegen Schulen dazu, sich beraten zu lassen? Hinsichtlich Beratungsanlässen führen Lindau-Bank (2018, S. 40) Ressourcen (die Schule verfügt nicht über ausreichendes Personal), Expertise (es fehlt an fachlichem Wissen oder an Knowhow für die Steuerung von Prozessen), Distanz (eine Außenperspektive einer neutralen Instanz soll eingeholt werden), Unterstützung (eine Verstärkung bei der Umsetzung eines Vorhabens wird gewünscht), Innovation (aktuelle Erkenntnisse sollen in Veränderungsvorhaben einfließen) und Evaluation (die Schule möchte ein Gutachten bzw. eine Evaluation zu ihren Leistungen einholen) als Gründe für die Inanspruchnahme von Beratung an. Goecke (2018, S. 158) entwickelte vier Kategorien für die Gründe der Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatung:

- entwicklungsorientierte (Außenperspektive erwünscht; externes Knowhow einholen),
- defizitorientierte (mangelnde Kompetenzen oder Expertisen an der Schule), personenorientierte (Kompetenzen oder Persönlichkeit einer bestimmten beratenden Person) oder
- angebotsorientierte Gründe (Angebot eines spezifischen Beratungsprogramms).

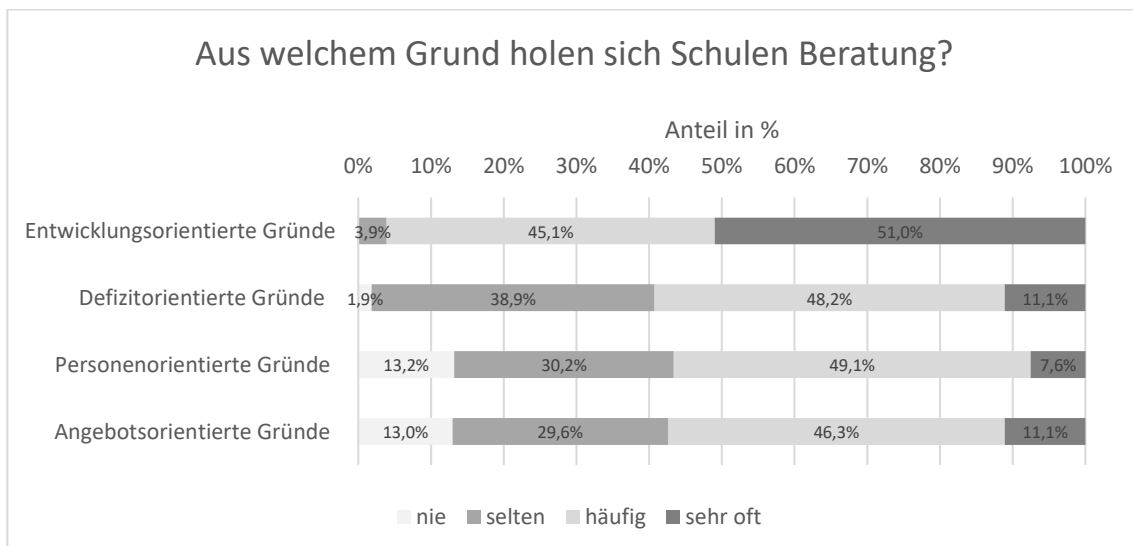


Abbildung 5: Gründe für Schulentwicklungsberatung aus Sicht von Schulentwicklungsberater*innen

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass aus Sicht der Berater*innen entwicklungsorientierte Gründe am häufigsten Anlass einer Beratung darstellen (96,1 % sehr oft oder häufig). Schulen benötigen Expertise von außen, um Entwicklungsschritte zu setzen. 59,3 % der Befragten sehen defizitorientierte Gründe als Anlass für eine Beratung. Wenn Schulen aufgrund ihrer Herausforderungen überfordert sind, wird sich von einer Schulentwicklungsberatung Hilfe versprochen, die in einer schwierigen Phase unterstützend wirkt. Personen- oder

angebotsorientierte Gründe treten für 56,7 % bzw. 57,4 % als Anlässe für Schulentwicklungsberatung sehr oft oder häufig auf.

4.3 Beratungssystem

4.3.1 Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater*innen

Welche sind die Gelingensbedingungen für eine Beratung aus der Sicht der befragten Personen? Einen hohen Stellenwert für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses räumen die befragten Schulentwicklungsberater*innen dem Faktor Zeit ein. Beratungsprozesse benötigen ausreichend Zeit sowie Ressourcen und dauern daher in 64,8 % der Fälle zwischen einem und zwei Jahren. Ein etwas anderes Bild zeigte sich in der WIBB-Studie (Dedering et al. 2013; Goecke, 2018) und bei Adenstedt (2016). So erfolgt eine einmalige Beratung in Österreich kaum, während dies in Nordrhein-Westfalen für 18,9 % der Fälle zutrifft (Dedering et al., 2013, S. 98). Andererseits zeigt die Studie aus Deutschland, dass sich 33,4 % der Beratungsprozesse über zwei Jahre hinziehen, während dies bei der Befragung in Österreich nur für etwa 13 % der Beratungen zutrifft. Bei Adenstedts Untersuchung in verschiedenen deutschen Bundesländern (2016, S. 102) lag die häufigste Beratungsdauer bei sechs bis zwölf Monaten.

Die Dauer eines durchschnittlichen Beratungstermins wurde in der vorliegenden Studie am häufigsten mit zwei bis vier Stunden beziffert. Der überwiegende Teil der von Adenstedt (2016, S. 201) befragten Schulleitungen wünscht sich eine durchschnittliche Beratungsdauer von zwei Stunden. 79,7 % der österreichischen Schulentwicklungsberater*innen gaben an, das gesamte Kollegium „eher stark“ (63,0 %) oder „sehr stark“ (16,7 %) einzubeziehen. In der WIBB-Studie (Dedering et al., 2013) führen 34,6 % der Befragten Veranstaltungen für das gesamte Kollegium mehrfach, 38,9 % nur einmalig und 26,4 % gar nicht durch. Die in zahlreichen Publikationen wie Huber (2013), Buhren & Rolff (2018), Goecke (2018) oder Hofmann & Carmignola, 2019 angesprochene Bedeutung der Rolle der Schulleitung zeigte sich auch in der österreichischen Studie, sowohl in Bezug auf das Ausmaß der Beteiligung der Schulleitung an Schulentwicklungsprozessen als auch im Hinblick auf die Gelingensbedingungen. 36,5 % der Schulentwicklungsberater*innen nannten die Haltungen und Handlungen der Schulleitung als wesentliche Gelingensbedingung. Die Schulleitung ist zu 98,2 % „stark“ bis „sehr stark“ am Beratungsprozess beteiligt. In der Untersuchung wird allerdings deutlich, dass Eltern und Schüler*innen meist wenig bis gar nicht in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden. Zu unterschiedlichen Formen der Schüler*innenpartizipation bei Schulentwicklungsprozesse wurde noch wenig gearbeitet, es dürfte sich dabei aber um ein interessantes Forschungsfeld handeln (Müller, 2010, S. 276).

Darüber hinaus zeigt sich auch die hohe Bedeutung, welche Schulentwicklungsberater*innen einer soliden Auftragsklärung und einer klaren Zielsetzung im Rahmen des Beratungsprozesses beimessen. Etwa ein Drittel der befragten Berater*innen (34,6 %) nannte diese Elemente als wichtige Gelingensbedingungen.

4.3.2 Wirkungen von Schulentwicklungsberatung aus der Sicht von Berater*innen

Goecke (2018) und Dederling et al. (2013) unterscheiden in Bezug auf den Nutzen von Schulentwicklungsberatung die Kategorien:

- 1) inhaltliche Produkte (Konzepte, Programme und Materialsammlungen, die aus einer Beratung hervorgehen),
- 2) Zuwachs an Knowhow in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung; sowie
- 3) eine veränderte Haltung bzw. Einstellung im Kollegium.

In der vorliegenden Studie wurde der Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung von 96,2 % der befragten Personen als ein häufiges oder sehr häufiges Ergebnis von Schulentwicklungsberatung angegeben. Zuwachs an Knowhow in der Personalentwicklung wird von 81,5 % der Befragten und Zuwachs von Knowhow in der Unterrichtsentwicklung lediglich von 57,4 % der Schulentwicklungsberater*innen als „häufiges“ oder „sehr häufiges“ Ergebnis von Schulentwicklungsberatung gesehen. Häufig oder sehr oft liegt der Nutzen auch in inhaltlichen Produkten in Form von Konzepten (88,5 %) oder Materialsammlungen (53,7 %). Eine veränderte Haltung/Einstellung im Kollegium sehen 83,3 % als häufigen oder sehr häufigen Nutzen von Schulentwicklungsberatung an.

	nie	selten	häufig	sehr oft
inhaltliche Produkte in Form von Konzepten	1,9 %	9,6 %	48,1 %	40,4 %
inhaltliche Produkte in Form von Materialsammlungen	13,0 %	33,3 %	37,0 %	16,7 %
Zuwachs an Knowhow im Bereich Unterrichtsentwicklung	3,7 %	38,9 %	40,7 %	16,7 %
Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung	1,9 %	1,9 %	54,7 %	41,5 %
Zuwachs am Knowhow in der Personalentwicklung	1,9 %	16,7 %	64,8 %	16,7 %
veränderte Haltung/Einstellung im Kollegium	1,9 %	14,8 %	46,3 %	37,0 %

Tabelle 2: Wirkungen von Schulentwicklungsberatung

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Beitrag wurden Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung unter Schulentwicklungsberater*innen in Österreich präsentiert und damit erstmals eine umfassende Untersu-

chung zum Selbstverständnis, den Tätigkeiten und zu den Perspektiven von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich vorgestellt. Die Studie weist darauf hin, dass Berater*innen am häufigsten in Grundschulen (70,2 %) sowie in Mittelschulen (57,7 %) tätig sind (siehe Kapitel 4.2.1). Entwicklungsorientierte Gründe (96,1 %), sowie wahrgenommene Defizite in der Schule (59,3%) und der damit zusammenhängende Wunsch, die an der Schule existierenden Herausforderungen mit der Hilfe einer außenstehenden Person zu bewältigen, sind die häufigsten Anlässe, eine Beratung in Anspruch zu nehmen (siehe Kapitel 2.2.2). Hier sei hier aufbauend auf die vorliegenden Ergebnisse die Hypothese formuliert, dass Berater*innen in Österreich in Schulen in schwierigen Lagen (die vorwiegend unter den Volks- und Mittelschulen anzutreffen sind) agieren und diese in ihren Qualitätsbemühungen unterstützen. Wirkungen von Schulentwicklungsberatung sind in Österreich noch kaum erforscht. Inwieweit und auf welche Weise Schulentwicklungsberatung Schulen dabei unterstützt, die für solchen Schulen typischen Herausforderungen zu meistern, wäre in diesem Zusammenhang eine interessante weiterführende Forschungsfrage.

Die befragten österreichischen Schulentwicklungsberater*innen verfügen überwiegend über einen schulnahen Hintergrund, arbeiten meist selbst an einer Schule und agieren als Mitverwendete oder Dienstzuteilte für Pädagogischen Hochschulen. Meist sind sie nur für wenige Stunden in der Woche in Beratungsprozessen tätig – eine Arbeitszeit von zwei Stunden pro Woche wurde unter den Befragten am häufigsten angegeben (siehe Kapitel 4.1.1).

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulentwicklungsberater*innen in Österreich sieht sich als Prozessexpert*innen, die vorwiegende Arbeitsform in Schulen besteht in Tandems aus Prozessberater*innen, während multiprofessionelle Teams, also eine integrierte Fach- und Prozessberatung in Österreich bei den befragten Personen noch eine untergeordnete Rolle spielt. Der Schwerpunkt der Arbeit von Schulentwicklungsberater*innen liegt demnach folgerichtig auch im Bereich der Organisationsentwicklung. Am seltensten geben die befragten Personen an, dass sie einen Schwerpunkt in der Unterrichtsentwicklung setzen (siehe Kapitel 4.1.2). Dazu passt, dass Schulentwicklungsberater*innen Zuwachs an Knowhow in der Unterrichtsentwicklung am seltensten als erzielte Wirkung einer Schulentwicklungsberatung sehen, während fast alle Befragten einen Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung wahrnehmen (Kapitel 4.3.2).

Dem gegenüber steht die Idee, dass Schulentwicklung ganz zentral als Unterrichtsentwicklung verstanden werden soll, wie sie seit dem Jahr 2000 immer häufiger formuliert wird. Unterrichtsentwicklung bezeichnet kollektive und systematisch durchgeführte Aktivitäten von an Unterricht beteiligten Personen einer Schule, welche das Ziel der Verbesserung des Lehrens (Unterricht) und Lernens an einer Schule verfolgen. In der deutschsprachigen und internationalen Literatur zur Schulentwicklung wurde Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung herausgearbeitet (Maag Merki & Werner 2013; Maag Merki, 2016, Steffens, 2007): „Nur mit systematischer und kontinuierlicher Unterrichtsentwicklung ist nachhaltige Schulentwicklung möglich.“ (Maag Merki, 2016, S. 44) Es gibt Evidenzen dafür, dass nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen die Unterrichtsqualität den stärksten Ein-

fluss auf die Lernergebnisse ausübt (OECD, 2006; Ko & Sammons, 2013). Gerade in Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler*innen wirkt sich ein Fokus auf die Qualität des Unterrichts positiv auf Lernerträge aus (Education Endowment Foundation, 2019; Rior-dan, 2022). Aktivitäten innerhalb von Schulentwicklung – so wird postuliert – sollten daher immer auf die Verbesserung von Unterricht und des Lehrens und Lernens an einer Schule als ultimatives Ziel fokussieren. Schulentwicklung sollte nur dann als „gelungen“ bezeichnet werden, wenn Sie das Lernen von Schüler*innen konkret verbessert:

[...] student learning should be considered the ultimate aim of any school improvement effort. If learning and learning outcomes are not improved, then any school improvement effort will be of little merit and should not be considered successful. (Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013, p. 118).

In einem empirisch gut fundierten Modell für schulische Qualitätsverbesserung (Dynamic Modell of Educational Effectiveness, DASi: Dynamic Approaches to School Improvement, Creemers, & Kyriakides 2008, 2010, 2012) steht daher im Zentrum aller Aktivitäten sowohl auf der Makroebene (Politik) als auch auf der Mesoebene (Einzelschulen) die Verbesserung von Unterrichtsqualität, um Lernergebnisse in einem umfassenden Sinn zu verbessern (Creemers, & Kyriakides, 2012, S. 23). An dieser Stelle sei festgehalten, dass nicht nur Aktivitäten, die explizit auf Unterrichtsentwicklung abzielen, das Lernen von Schüler*innen verbessert und dass Unterrichtsentwicklung angewiesen ist auf die Entwicklung von Lehrkräften in der Schule (Personalentwicklung), was wiederum die Entwicklung der Einzelschule als Organisation (Organisationsentwicklung) zur Grundlage hat. Es ist aber dennoch bemerkenswert, dass vergleichsweise wenige Schulentwicklungsberater*innen berichten, einen expliziten Themenfokus auf Unterrichtsentwicklung zu legen, zumal auch der Qualitätsrahmen für Schulen unterrichtszentriertes Leadership vorsieht. Schulleitungen haben laut des Qualitätsrahmens dafür zu sorgen, „dass die Qualität des Unterrichts und die Lernfortschritte sowie die Lernergebnisse der Lernenden im Zentrum der Schulentwicklung stehen“ (BMBWF, 2021a, S. 9)⁵.

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung stehen offenbar noch weniger qualifizierte Personen zur Verfügung, als dies für andere Zugänge innerhalb der Schulentwicklungsberatung der Fall ist. Unterrichtsentwicklung im Bereich der Schulentwicklungsberatung zu stärken, würde potenziell dazu beitragen, dass sich das vom Qualitätsmanagement für Schulen geforderte unterrichtszentrierte Leadership bzw. „lernzentriertes Leitungshandeln“ (Tulowitzki & Pietsch, 2020) und damit die Beschäftigung mit dem Thema „Unterrichtsqualität in den Schulen“ stärker verbreitet. Es könnte auch dazu beitragen, einen noch größeren Mehrwert für Schulen in schwierigen Lagen zu erbringen und deren spezifischen Bedürfnisse zu adressieren. Insbesondere die Bereiche kollegiale Hospitationen (Bernhard 2022; Burgess et al., 2021) oder kollegiale Unterrichtscoachings (Kreis, & Staub, 2009), learning walks oder classroom walkthroughs und Forschungsengagement im Bereich Unterrichtsqualität (research engagement Brown & Zhang, 2016; Dimmock, 2012; Godfrey, 2016) mit dem Ziel, Schulen als „professionelle Lern-

gemeinschaften“ (Hord, 1997; Stoll, 2010; Dimmock, 2016) zu etablieren bieten sich hier an. In professionellen Lerngemeinschaften übernehmen Lehrkräfte und die Direktion kollektiv Verantwortung für das Lernen der Schüler*innen und stellen die gemeinschaftliche Arbeit an Unterrichtsqualität ins Zentrum.

Solche und ähnliche Ansätze zu initiieren und zu begleiten und Schulen hin zu sich selbst steuernden forschungsengagierten professionellen Lerngemeinschaften zu führen, dürften interessante Felder für die Schulentwicklungsberatung der Zukunft darstellen. Dazu bedarf es allerdings auch Arbeit an einer Haltung, die in der Literatur als Deprivatisierung der Praxis besprochen wird (Stoll, 2010, S. 153; Stoll et al., 2006). Die schulische Arbeit von Lehrpersonen im Klassenzimmer ist dabei kein „privates“ Unterfangen mehr, sondern die Tür steht, symbolisch gesprochen, im Sinne einer „open door classroom policy“ stets offen.

Literatur

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2020). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln - Schulen stärken“*, S. 14–37). Beltz Juventa.
- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt.
- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich. Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte* 6(2), S. 59–84.
- Altrichter H., Krainz U., Kemethofer D., Jesacher-Rößler L., Hautz H. & Brauckmann-Sajkiewicz S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3 Ausgewählte Entwicklungsfelder*, S. 375–423. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>
- Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), S. 33–38.
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Riggall, A. (2014). *Lessons from London Schools: Investigating the Success*. London, UK: CfBT Educational Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/60/60f327fd-cfbc-4d26-b914-0d0ccf84fd78.pdf>
- Bernhard, R., & Harnisch, D. (2021, September). „Why do you think your school is effective?“ School leaders’ strategies for improving quality in highly effective schools in disadvantaged contexts [Konferenzbeitrag]. European Educational Research Association ECER 2021, Geneva, Switzerland.

- Bernhard, R., Burn, K., & Sammons, P. (2020, April). Research-based school improvement: How highly effective and improving schools in England apply research [Konferenzbeitrag]. American Educational Research Association AERA 2020, San Francisco, USA (Beitrag angenommen, Konferenz abgesagt).
- Bernhard, R., Harnisch, D., Burn, K., Greiner, U., & Sammons, P. (2021, April). „We want your child to go to university“: Raising aspirations in difficult circumstances in London [Konferenzbeitrag]. American Educational Research Association AERA 2021, Orlando, USA.
- Bernhard, R. & Fede, M. (2023, im Druck). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses. Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. Schulpraxis entwickeln – *Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*.
- Bernhard, R. (2022): Schulentwicklung in Schulen mit großen Herausforderungen in England. Kontinuierliche Verbesserung durch evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education. Special Edition 2022*. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1038>
- Bernhard, R. & Greiner, U. (2022). „You see the impact that you are having on the students’ lives“: Förderung einer Lern- und Leistungskultur in hocheffektiven Turnaround-Schulen in England und Ideen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. In: G. Fenkart, G. Khan-Svik, K. Krainer, N. Maritzen (Hrsg.), *Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr, S.* 193–204. Studienverlag.
- Bernhard, R., Benischek, I., Berger, C., Hochmeister, K., Michal, B., Svehla, H., Sörös, M., & Waldherr M. (2022). „Ich kopiere tonnenweise – schade um meine gute Ausbildung“. Welche Schwierigkeiten österreichische Direktor/innen im Zusammenhang mit Schulqualitätsmanagement sehen und was sie von der Politik erwarten. Mit einem offenen Brief an Bildungsminister Martin Polaschek. SQTE Research Papers 01/2022. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.19451.39202>
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2015). *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London*. London, UK: Centre for the Analysis of Social Exclusion.
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Carl-Auer.
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers’ attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), pp. 780–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Brühlmann, J. (2021). Fragen oder Tipps? *Journal für Schulentwicklung*, 25, S. 58–61.
- Buhren, C.G., Rolff, H.G. (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Auflage). Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017). Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24746cd7-9c94-4468-90e0-bac523eb225a/brf_ueb.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). EBIS-Kompetenzprofil für Entwicklungsberater/innen in Schulen. Wien. https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a). Steuerung des Schulsystems in Österreich. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019b). PH-EP – Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026. Wien: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a). Der Qualitätsrahmen für Schulen. Wien. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen_mit-Glossar.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75feca-9a/bqr_fw_b_seb.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022). QMS im Überblick. Wien. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>
- Burgess, Rawal, S., & Taylor, E. S. (2021). Teacher Peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4), pp. 1155–1186. <https://doi.org/10.1086/712997>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), pp. 263–294. <https://doi.org/10.1080/003138310-03764529>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. Routledge.
- Creemers, B. P.M., Kyriakides L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), pp. 114–132.
- Dedering, K., Tilmann, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten an die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), pp. 36–53. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Dimmock, C., (2012). *Leadership, capacity building and school improvement: concepts, themes and impact*. Routledge.
- Education Endowment Foundation (2019). The EEF guide to the pupil premium. EEF. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Pupil_Premium_Guidance_iPDF.pdf
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), pp. 301–321. <https://doi.org/10.1177/2F1741143213508294>
- Godfrey, D., & Brown, C. (2018). How effective is the research and development ecosystem for England’s schools? *London Review of Education*, 16(1), pp. 136–151. <https://doi.org/10.1854-6/LRE.16.1.12>

- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer.
- Greaves, E., Macmillan, L., & Sibieta, L. (2014). *Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility*. London: Social Mobility and Child Poverty Commission. http://www.cem-map.ac.uk/uploads/publications/docs/london_schools_june2014.pdf
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), pp. 1–22. <http://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective Consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34(2), pp. 156–178.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorienansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*, S. 49–73. Waxmann.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), S. 165–169.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & Ackeren, I. van (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitijs & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 17–35. Waxmann.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S.G. (2013). Die Rolle der Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*, Band 7, S. 75–88. Pestalozzianum.
- Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), pp. 5–23.
- Ko, J. & Sammons, P. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. Reading: CfBT Education Trust.
- Königswieser, R. & Lang, E. (2008). Wenn 1 plus 1 mehr als 2 macht. *Organisationsentwicklung*, 2/2008, S. 28–39.
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte*, S. 71–92. Springer Fachmedien.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Ratzka, N., & Lipowsky, F. (2009). Kooperatives netzgestütztes Lernen mit Unterrichtsvideos. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung*, S. 40–52. Seelze.
- Kreis, A., & Staub, F. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*, S. 26–39. Seelze.
- Maag Merki, K. (2016). Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. *Pädagogik*, 68(4), S. 44–47.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), S. 295–304.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.
- McAleavy, T., Elwick, A. (2016). *School improvement in London: a global perspective*. Education Development Trust. Reading UK. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565743.pdf>
- Miles, M.B. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Hrsg.) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer International Handbooks of Education, 5. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_3
- Müller, S. (2010). Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*, S. 273—278. Julius Klinkhardt.
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S.40—70. Beltz.
- Lunenburg, F. C. (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent. *International Journal of Management, Business and Administration*, 13(1), pp. 1—6.
- OECD (2006). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Pfeiffer, H. (2010). Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*, S. 19—26. Julius Klinkhardt.
- Riordan, S. (2022). Improving teaching quality to compensate for socio-economic disadvantages: A study of research dissemination across secondary schools in England. *Review of Education*, 10, e3354. <https://doi.org/10.1002/rev3.3354>
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Juventa.
- Rolff, H. G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 12—39. Beltz.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Juventa.
- Schwarz, J. E. (2021). Zur Qualifizierung von Schulentwicklungsberatenden an der pädagogischen Hochschule in Niederösterreich. *Journal für Schulentwicklung*, 25, S. 43—46.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule*, S. 21—54. Frankfurt a.M.
- Stoll, L. (2010). Professional learning community. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*, pp. 151—157). Elsevier.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., u. Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221—258.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen. Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (2020) 5, S. 873—902.

¹ Das Projekt trägt den Titel School Quality and Teacher Education, P31965 und war 2018—2021 an den Universitäten Oxford und Salzburg angesiedelt und ist nun an der KPH Wien/Krems verortet.

² Die AQ Austria wurde auf Basis des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG) gegründet und ist für den Hochschulbereich zuständig. Sie führt Audits an österreichischen Universitäten, Fachhoch-

schulen und Pädagogischen Hochschulen durch, bei dem das interne Qualitätsmanagementsystem der Institutionen zertifiziert wird.

³ Das Projekt wird durchgeführt von Roland Bernhard und Eva Hofbauer in Kooperation mit Michaela Waldherr und Judith Grafinger.

⁴ Zehn der 14 Pädagogischen Hochschulen bieten, basierend auf unterschiedlichen Curricula, einen Lehrgang im Ausmaß zwischen 10 und 25 ECTS an.

⁵ Welche Schwierigkeiten österreichische Schulleitungen in diesem Zusammenhang sehen und was sie sich von der Politik wünschen, damit sie wirkungsvoll Schulqualität im Sinne von QMS entwickeln können, wurde 2021 in Fokusgruppendifkussionen mit 40 Schulleitungen erhoben und die Ergebnisse in Form eines offenen Briefes an Bildungsminister Martin Polaschek veröffentlicht (Bernhard et al., 2021).

Aspekte inklusiver Kompetenz und Vorstellungen zur schulischen ‚Inkludierbarkeit‘¹

Eine quantitative Untersuchung

Paulina Wagner¹, Rudolf Beer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1146>

Inklusion als bedingungsloses Menschenrecht durchdringt alle gesellschaftlichen Bereiche, auch die Schule. Das Paradigma der Inklusion eröffnet neue Strategien zum Umgang mit Heterogenität. Die menschliche Vielfalt versteht sich hierbei in allen Heterogenitätsdimensionen. Tradierte Normalitätsvorstellungen sind zu überwinden.

Für das Gelingen schulischer Inklusion gelten proinklusive Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen als zentrale Gelingensbedingungen. Die Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen gilt hierbei als bedeutsame Determinante, aber auch Vorbehalte und Sorgen von Lehrpersonen sind ernst zu nehmen. Gerade die Vorstellungen zur ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sind in ihrer paradoxen Bedeutung aufzudecken und einer Diskussion zuzuführen. Die aktuell vorliegenden Daten einer empirisch-quantitativen Fragebogenstudie werden abgebildet und mit hierzu bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen ergänzt bzw. in Kontrast gesetzt.

Stichwörter: Inklusion, Attitudes, Inkludierbarkeit, Heterogenität

1 Das Ziel: Eine Schule für alle

Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Leitbild einer inklusiven Gesellschaft widmet sich der Frage, wie man die Vielfalt und Individualität der Schüler*innen als Ressource verankern kann. Leider stößt die Forderung von uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe aller Menschen trotz gesetzlicher Vorgaben nach wie vor auf diverse Vorbehalte.

Die Repräsentant*innen von 92 Regierungen und von 25 internationalen Organisationen verfassten 1994 auf der Weltkonferenz ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qua-

¹ Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien

E-Mail: paulina.luise.wagner@univie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

E-Mail: rudolf.beer@univie.ac.at

lität‘ in Salamanca, Spanien, eine gemeinsame Erklärung, in welcher ein Maßnahmenpaket zu inklusiver Pädagogik fixiert wurde. Man einigte sich „auf eine ‚Schule für alle‘ hinzuarbeiten – also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen“ (UNESCO, 1994, o. S./Vorwort).

Das im Aktionsprogramm abgebildete Leitprinzip umfasste „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten“ (UNESCO, 1994, o. S./Abschnitt 3) und umschloss behinderte und begabte Kinder, Kinder die auf der Straße leben oder arbeiten müssen und „Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO, 1994, o. S./Abschnitt 3).

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006, UN-BRK) setzte dann deutliche, konkrete bildungspolitische Impulse, um Inklusion in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. „Mit Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) hat sich Österreich im Jahr 2008 dazu verpflichtet, dieses im nationalen Recht umzusetzen. Im Wesentlichen besagt es, dass Menschen mit Behinderungen volle Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens haben müssen“ (Svecnik, 2017, S. 5). Für das Bildungssystem bedeutet dies, ein inklusives Schulwesen vorzusehen und damit wurde das Paradigma der Inklusion auch gesamtgesellschaftlich richtungsweisend: Denn in „einem sozial-politischen Sinne wird die inklusive Schule nicht selten als ein Vorläufer einer inklusiven Gesellschaft angesehen“ (Ahrbeck, 2016, S. 6). Die politische Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft realisiert sich also nachhaltig durch inklusive Bildung in einer inklusiven Schule.

Mit der Frage nach dem Adressat*innenkreis des Inklusionsbegriffs lassen sich nach Lindmeier und Lütje-Klose (2015) drei kategoriale Zugänge unterscheiden: (1) Ein enges, auf behinderte Menschen fokussiertes Begriffsverständnis, (2) ein weites Begriffsverständnis, welches alle Heterogenitätskategorien miteinbezieht und (3) ein offenes Begriffsverständnis – unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen. Aus der verbindlichen Richtlinie zur Entwicklung von inklusiven Modellregionen in Österreich (vgl. BMBWF, 2015) lässt sich ein offenes Adressatenverständnis, welches den sonderpädagogischen wie den integrationspädagogischen Ansatz verbindet, herauslesen und stellt damit die Basis für die pädagogische Arbeit an Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Damit geht der Inklusionsbegriff weit über den Aspekt der Behinderung hinaus und umfasst alle weiteren Heterogenitätsdimensionen, wie Herkunft und Religion, Kultur, Sprache, Geschlecht, Leistung, sozioökonomischer Status, sozialer und ethnischer Hintergrund, Lernen und Verhalten.

Schmidt beschreibt Schule, die nach diesen Idealen strebt, wie folgt:

[E]ine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendliche herzustellen versucht. Denn inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne

Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren (Schmidt, 2012, S. 5).

Im Paradigma inklusiven Denkens geraten auch tradierte Normalitätsvorstellungen in Bewegung. Abseits von einem naturwissenschaftlich-medizinischen Verständnis von Normalität gestalten sich sozialwissenschaftliche Normalitätsvorstellungen in einem kritischen Spannungsverhältnis zwischen Evidenzen mit normativen Festlegungen und Aufladungen. Unterschiedliche Normalismus-Modelle vermitteln unterschiedliche Auffassungen dessen, was „normal“ ist. Im Protonormalismus werden die Normalitätsgrenzen sehr eng und dadurch die Zone der Anormalität entsprechend groß gefasst (vgl. Köbsell, 2016, S. 403). Dieser Protonormalismus lässt dementsprechend nur zwei Kategorien zu: behindert versus nicht behindert.

Der historisch jüngere flexible Normalismus zieht in statistischem Sinne die Normalitätsgrenzen viel weiter, der Bereich des Anormalen ist dementsprechend viel kleiner. Es können flexibel immer wieder neue Heterogenitätsaspekte in einen ‚Normalbereich‘ einbezogen werden – trotzdem bleibt immer noch eine Grenzziehung zwischen normal und anormal bestehen. Im Zuge aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen (Modernisierung, Globalisierung, inklusive Gesellschaft) kommt es „immer wieder zu Veränderungen dessen, was als ‚normal‘ angesehen wird“ (Franz & Beck, 2016, S. 106) und gerade Menschen in Sozialberufen sind aufgefordert, Normalitätsgrenzen zu hinterfragen. Erst ein neues Normalitätsverständnis, welches die Polarität zwischen Normalität und Anormalität aufhebt und nicht bloß Normalitätsgrenzen verschiebt, kann dem Anspruch der Inklusion in der Pädagogik gerecht werden. Einen Ansatz, welcher im Gegensatz zum flexiblen Normalismus das Normalitätsfeld nicht nur vergrößert, sondern gänzlich auflöst, stellt der Transnormalismus. Hier werden keine Grenzen mehr gezogen, Zonen der Anormalität verschwinden. Alles ist normal. Nach Köbsell (2016, S. 405) wird aus „transnormalistischer Perspektive (...) eine neue, nicht ausgrenzende Normalität hervorgebracht und Inklusion vorstellbar“. Inklusion beginnt in den Köpfen aller Beteiligten, im Besonderen in den Köpfen der Lehrkräfte (vgl. Franz & Beck, 2016, S. 102 ff; Köbsell, 2016, S. 402 ff; Lingenauber, 2008, S. 160 ff).

Schöler (2014, S. 14) beschäftigt sich mit der Frage, was für eine echte Inklusion in der Schule notwendig sei. An Gelingensbedingungen nennt sie drei bedeutsame Voraussetzungen: erstens die „Kooperationsbereitschaft aller beteiligter Erwachsenen, vor allem mit der Familie“ und bringt damit die Zusammenarbeit mit den Eltern ins Spiel sowie mit einer Reihe unterschiedlich qualifizierter Akteure an Schulen (Schulleitung, Regelschullehrkräfte, Sonderschullehrkräfte, Erziehungskräfte, weiteres unterstützendes Personal), zweitens „die Sicherheit aller in Schule Tätigen, dass ihre Bemühungen ‚von Oben‘ gewollt und unterstützt werden“. Dies heißt, dass Schulaufsicht, Schulträger und Gesetzgebung verlässlich hinter dem Vorhaben Inklusion stehen und die Schulen unumstritten mit den notwendigen Ressourcen ausstatten. Drittens nennt sie „die Bereitschaft aller Beteiligten, sich innerlich darauf einzustellen“, also auch die persönlichen Einstellungen der Akteur*innen zum Thema Inklusion an.

Die besondere Bedeutung der Lehrkräfte stellt auch Textor (2015, S. 221) als erste Bedingung für ein didaktisches Modell inklusiven Unterrichts in den Fokus. Sie fordert als normative Grundlage von Lehrer*innen inklusive Werte und Grundhaltungen. Für das Gelingen schulischer Inklusion gelten also proinklusive Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen als eine zentrale Gelingensbedingung. Damit rücken auch die inklusiven Kompetenzen der Lehrer*innen in den Fokus des Interesses. Als die drei Kernkompetenzen einer inklusiven Bildung gelten die Einstellungen und Haltungen (Attitudes), das Wissen (Knowledge) sowie Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) der Lehrkräfte (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61).

Vorliegende empirische Studien bescheinigen den Lehrkräften in Bezug auf deren inklusive Einstellungen und Haltungen durchwegs durchschnittliche oder überdurchschnittlich positive Bewertungen (vgl. Gebhardt et al., 2011; Abegglen et al., 2017). Beim Vergleich verschiedener Gruppen von Lehrkräften liegen differente Evidenzen vor. Sonderschullehrpersonen weisen signifikant positivere Einstellungen auf (vgl. Trumpa et al., 2014). Als wirkungsvolle Determinante zeigt sich vor allem die eigene Tätigkeit in ‚Förderklassen‘, ‚Normalklassen‘ oder in ‚integrativen/inklusive Klassen‘. Lehrende in letzteren verfügen über die signifikant proinklusive Einstellungen (vgl. Lelgemann et al., 2012; Leipziger et al., 2012).

Weibliche Lehrpersonen haben positivere proinklusive Einstellungen. Eltern zeigen sich bei vergleichenden Studien positiver gegenüber der schulischen Inklusion eingestellt als die Lehrer*innen (vgl. Trumpa et al., 2014). Abegglen et al. (2017) berichten von überdurchschnittlich hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit Inklusion. Inklusive Einstellungen korrelieren positiv mit individueller Selbstwirksamkeit (vgl. Urton et al., 2015; Hellmich u. Görel, 2014). Peperkorn et al. (2017) berichten zudem, dass die Selbstwirksamkeit im inklusiven Setting mit den wahrgenommenen Belastungen im Kontext inklusiver Bildung mittelstark korreliert. Weiß et al. (2019) konnten allerdings aufzeigen, dass bei tatsächlich in der inklusiven Unterrichtspraxis stehenden Lehrkräften die Dimensionen von Inklusion mit dem subjektiven Belastungserleben in keinem bedeutsamen Zusammenhang stehen. Aus Sicht der Lehrkräfte erscheint die Integrierbarkeit/Inkludierbarkeit von körperbehinderten Kindern am höchsten, bei mehrfach/geistig behinderten Kindern ist die eingeschätzte Inklusionsrate durch die Lehrkräfte sehr gering (vgl. Lelgemann et al., 2012 und Beer, 2021, S. 330 ff)

Leipziger et al. (2012), aber auch Gebhardt et al. (2011) berichten weiter, dass sich der Kontakt zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen wie auch das Faktum, sich schon in der Grundausbildung mit Inklusion auseinandergesetzt zu haben, positiv auf die Haltungen und Einstellungen auswirkt. Beer (2021, S. 335) konnte zeigen, dass sich eigene Erfahrung und der konkrete Kontakt zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, im Besonderen im konkreten Unterricht, positiv auf die Einstellungen gegenüber Inklusion auswirken.

Mit der Inkludierbarkeit aus Perspektive von Primarstufenlehrpersonen beschäftigen sich auch Beer und Traxler (2022). Die Befunde bestätigen: Es gibt in Bezug auf proinklusive Aspekte einen Unterschied zwischen Lehrkräften, die eine Integrationsklasse unterrichten, und Lehrkräften, die keine Integrationsklasse unterrichten, wobei Lehrkräfte in Integrationsklassen

proinklusivere Einstellungen haben. Mit zunehmendem Dienstalalter und mit erhöhtem Belastungsempfinden werden die proinklusiven Einstellungen beider Gruppen allerdings geringer. Außerdem hat sich bei Volksschul- und Sonderschullehrkräften gezeigt, dass die inklusive Beschulung eines mehrfachbehinderten Kindes signifikant niedriger eingeschätzt wird als in allen übrigen Fällen. Einem körperbehinderten Kind wiederum wird von den Lehrkräften die höchste Inkludierbarkeit zugesprochen. Damit wird klar, es gibt Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung von Inkludierbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen je nach Art der Beeinträchtigung (Beer & Traxler, 2022, S. 8 f).

Über Lehramtsstudierende und Lehrer*innen der Sekundarstufe oder Personen abseits pädagogischer Berufe liegen bisher noch keine Evidenzen vor.

2 Die empirische Studie

Hier setzt die nun aktuell vorliegende Untersuchung an und versucht aufzuklären, wie es um die Zuversicht und Bereitschaft zur Inklusion in der Sekundarstufe unter Berücksichtigung von Behinderungsformen der Schüler*innen in der Praxis bestellt ist. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Gibt es aus der Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF (Heterogenitätsdimension) in Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit?

2.1 Forschungsinteresse, Hypothesen

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wurde eine umfassende Grundhypothese abgeleitet:

H1: Es gibt aus der Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF (Heterogenitätsdimension) in Bezug auf deren prognostizierte Inkludierbarkeit.

Darüber hinaus werden folgende weitere Hypothesen einer Klärung zugeführt:

H2: Es gibt einen Unterschied zwischen Sekundarstufenlehrenden, -studierenden und Personen abseits pädagogischer Berufe in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF im inklusiven Setting nach der Art der Beeinträchtigung.

H3: Es gibt geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF inklusiven Settings nach der Art der Beeinträchtigung.

H4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Vorbehalten gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, den geäußerten Sorgen im inklusiven Setting und den Inkludierbarkeitsvorstellungen unter den genannten Akteursgruppen. Das Vorgehen des in Durchführung befindlichen Forschungsprojektes ist somit hypothesenprüfend, Ziel ist abgeleitete Prüfhypothesen zu falsifizieren.

2.2 Untersuchungsdesign – Untersuchungsinstrument

Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Masterstudium/Sekundarstufe aus dem Fachbereich Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt. Die Untersuchung war als Querschnittuntersuchung an Sekundarstufenlehrkräften/-studierenden und Personen mit nichtpädagogischen Berufen angelegt. Ziel war es, aus dieser Proband*innen-Gruppe Informationen über Aspekte derer inklusiven Einstellungen (Vorbehalten, Kontaktbereitschaft, Sorgen) zu erhalten, im Besonderen aber deren Prognose über die ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf mögliche Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung offenzulegen.

Das gegenständliche Forschungsprojekt versteht sich als ergänzende Untersuchung der Studie von Beer und Traxler (2022) bei Volksschul- und Sonderschullehrkräften. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym. Die Vorlagen der Fragebögen erfolgte durch die Studierenden. Der zur Auswertung stehende Datensatz setzt sich aus 29 Befragungsklumpen in Österreich zusammen. Die solcherart gezogene Klumpenstichprobe ist als Gelegenheitsstichprobe einzuordnen.

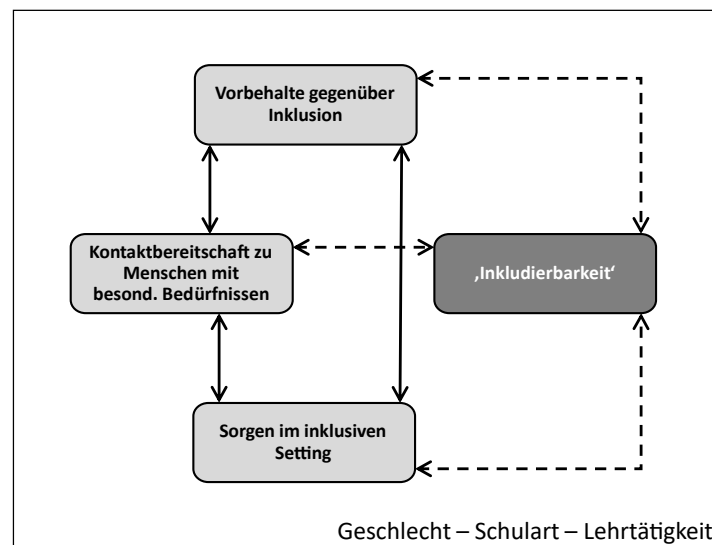


Abbildung 1: Theoretische Modellierung der untersuchten Variablen

Für die Konstruktion des Erhebungsinstruments wurde auf bewährte Skalenentwicklungen (vgl. Beer, 2021) zurückgegriffen. Der erste Teil des Fragebogens erfasst (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion mit neun Items. Die (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen wurde mit sieben Items abgebildet. Die folgenden acht Items fassen (3) Sorgen im inklusiven Setting zusammen und waren nur von Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierenden zu beantworten.

Im folgenden Abschnitt des Erhebungsbogens werden acht Fallvignetten (vgl. Beer & Traxler, 2022), welche jeweils Kinder in unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen/mit unter-

schiedlichen besonderen Bedürfnissen in wenigen Zeilen beschreiben, vorgelegt. Die Fallvignetten (A bis H) wurden den Proband*innen in folgenden Formulierungen vorgelegt:

A ist ein Kind, dem das Lesen und Rechnen schwerfällt. Es braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe.

B ist ein Kind, das motorisch stark eingeschränkt ist. Es sitzt im Rollstuhl und verfügt über keine Lautsprache. Über die kognitiven Fähigkeiten sind keine Aussagen möglich.

C ist ein Kind, das Zusammenhänge sehr schnell erfassen kann und das sich ausdauernd mit schwierigen mathematischen Aufgaben beschäftigt. Es fühlt sich sehr schnell unterfordert und reagiert dann äußerst ungeduldig und aggressiv gegenüber Mitschüler*innen und Lehrkräften. Manchmal erledigt es seine Aufgaben nur sehr widerwillig und ohne Sorgfalt.

D ist ein Kind, dessen Sehvermögen nicht ausreicht, um die normale Schrift (Schwarzschrift) zu lesen, daher lernt es die Punktschrift. Es ist auf sprachliche Beschreibungen und Tasten angewiesen, um zu verstehen. D hat Orientierungsprobleme auch auf ihm bekannten Wegen. In Alltagssituationen ist es wenig selbstständig.

E ist ein Kind, dessen Erstsprache Russisch ist. Es verfügt über geringe Deutschkenntnisse.

F ist ein Kind, das durch aggressives und hyperaktives Verhalten auffällt.

G ist ein Kind, das im Rollstuhl sitzt und durchschnittliche schulische Leistungen zeigt.

H ist ein Kind mit Down-Syndrom, dessen Lernverlauf im Schriftspracherwerb als stark verzögert beschrieben wird.

Die solcherart beschriebenen Fälle waren jeweils durch die Aussagen: ‚Ich kann mir vorstellen, dass das Kind in einer inklusiven Klasse unterrichtet wird‘ einer individuellen Bewertung auf einer sechsteiligen Ratingskala (Nein, auf keinen Fall ... bis zu ... ja, auf alle Fälle) durch die Proband*innen zu bewerten.

Den Abschluss des Fragebogens bilden Fragen zum Geschlecht, zur Lehr- und Unterrichtstätigkeit und dem allfällig besuchten Studienzweig der Studienteilnehmenden.

2.3 Stichprobe und Dimensionsreduktion

An der Befragung im November 2022 haben insgesamt 340 erwachsene Personen teilgenommen. Unter ihnen waren 214 Frauen (62,9 %), 125 Männer (36,8 %) und eine Person, welche sich keiner der beiden genannten Auswahlmöglichkeiten zuordnete (0,3 %). 191 Befragte bezeichnen sich als Lehrkraft (56,2 %), aber nur 187 Personen geben an, aktuelle Unterrichtstätigkeiten auszuführen (55,0 %). Von den 340 Personen studieren derzeit 139 (40,9 %) ein Sekundarstufenlehramt, weitere neun Lehramtsstudierende der Primarstufe (2,6 %) ergänzen den Datensatz (fünf fehlende Angaben).

Die Dimensionsreduktion über die drei eingangs erläuterten Skalen (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion, (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und (3) Sorgen im inklusiven Setting folgte den bereits vorliegenden theoretischen Konstrukten. Die drei errechneten Cronbachs-Alpha-Werte ($\alpha_1 = 0,851$; $\alpha_2 = 0,688$; $\alpha_3 = 0,808$) bestätigen die brauchbare Modellgüte (vgl. Rost, 2013, S. 157). Es wurde kein Item eliminiert. Die mittleren Inter-

Item-Korrelationen ($0,233 \leq MIC \leq 0,425$) liegen näherungsweise ebenfalls innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 und 0,4. Im Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zeigten sich alle Skalen nicht normalverteilt ($p_1 = 0,001$; $p_2 = 0,009$, $p_3 = 0,031$). Für inferenzstatistische Auswertungen wurde auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen (Mann-Whitney-U-Test; Spearman-Korrelation). Hohe Skalenwerte auf einer Ratingskala von 1–6 bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck.

2.4 Inkludierbarkeit aus Sicht von Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden

Ein erster Aspekt der Studie befasst sich aus Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden mit der Frage, ob es in Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF gibt.

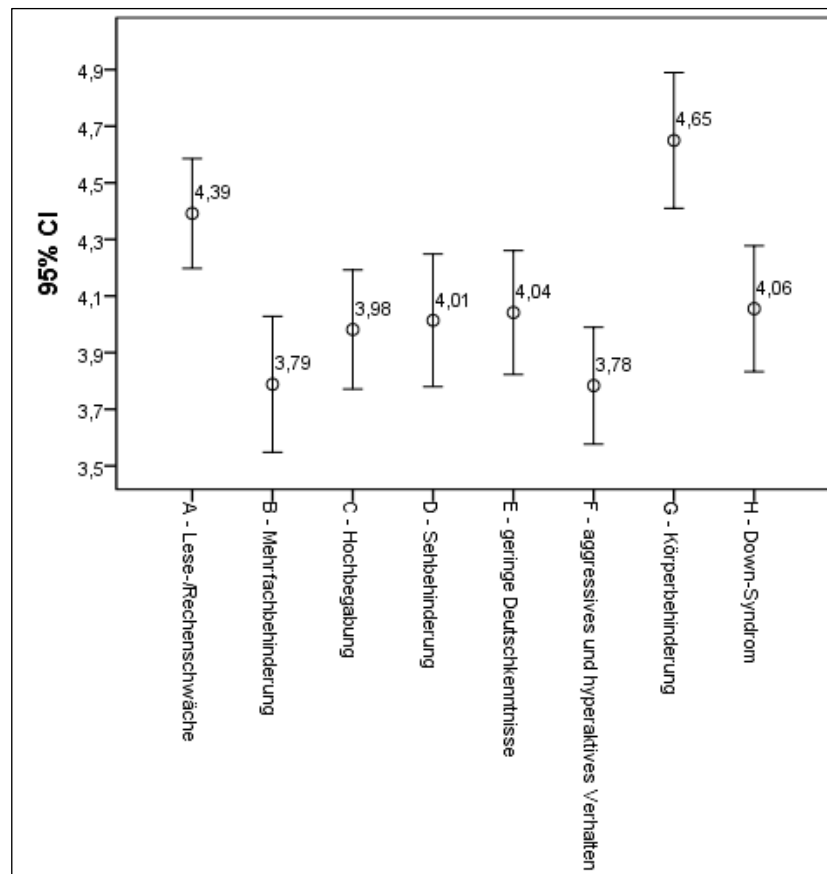


Abbildung 2: Prognostizierte Inkludierbarkeit der Fälle (A–H) (arithmetische Mittel und Konfidenzintervall) Anmerkung: zur besseren Unterscheidbarkeit aller Überlappungsbereiche wurde die y-Achse verkürzt im Intervall [3,5–5] dargestellt.

Die prognostizierte Inkludierbarkeit wurde auf Grundlage der Aussage ‚Ich kann mir vorstellen, dass das Kind X in einer inklusiven Klasse unterrichtet wird‘ erhoben, die errechneten arithmetischen Mittel wurden mit ihren Konfidenzintervallen (95 %) in einem Schaubild dar-

gestellt. Überall dort, wo sich die Fehlerbalken der Konfidenzintervalle nicht überschneiden, kann von signifikanten Mittelwertsdifferenzen zwischen den Fällen ausgegangen werden.

Alle mittleren Einschätzungen liegen über dem Skalenmittel von 3,5 und zeugen von überdurchschnittlich positiven Prognosevorstellungen. Das körperbehinderte Kind (G) wird von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden mit den höchsten Scores (MW = 4,65) bedacht – mit Ausnahme des Falles eines Kindes mit Lese-/Rechenschwäche (A) sind hier alle Mittelwertsdifferenzen zu den übrigen Fällen signifikant. Das Kind mit Lese-/Rechenschwäche (A) folgt an zweiter Stelle (MW = 4,39) und unterscheidet sich nur von den beiden letztgereihten Fällen (B und F) signifikant. Wenig Differenzen lassen sich zwischen den Fällen H (Kind mit Down-Syndrom; MW = 4,06), E (mangelten Sprachkenntnissen; MW = 4,04), D (sehbehindertes Kind; MW = 4,01) und C (Hochbegabung; MW = 3,98) ausmachen. Die geringste Inkludierbarkeit wird dem mehrfachbehinderten Kind (B; MW = 3,79) und dem Kind mit aggressiven und hyperaktiven Verhalten (G, MW = 3,78) zugeschrieben.

Somit kann die eingangs genannte Hypothese durch die vorliegenden Evidenzen gestützt werden: Das körperbehinderte Kind (Fall G) wird von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden gegenüber allen anderen vorgelegten Fällen – mit Ausnahme des Falles eines Kindes mit Lese-/Rechenschwäche (A) – als signifikant inkludierbarer eingestuft.

2.5 Disparitäten: Pädagog*innen vs. Nicht-Pädagog*innen

Ein weiterer Aspekt der Studie widmet sich den Unterschieden zwischen Sekundarstufenlehrenden, -studierenden und Personen abseits pädagogischer Berufe in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF im inklusiven Setting nach der Art der Beeinträchtigung.

Zum Vergleich der genannten Personengruppen wurden deren Einschätzungen gruppenweise in eine Rangreihe gebracht. Dem Kind mit einer Körperbehinderung (G) wird von allen Proband*innen-Gruppen die höchste Inkludierbarkeit zugesprochen, ebenso einheitlich wird dem mehrfachbehinderten Kind (B) der letzte Rangplatz zugewiesen. Eine Lese-/Rechenschwäche gilt unter allen Proband*innen als eine gut inkludierbare Heterogenitätsdimension (Rangplätze 3, 2 und 2). In Bezug auf Fall D (Sehbehinderung) und Fall F (aggressives und hyperaktives Verhalten) zeigen die Pädagog*innen ähnliche Einschätzungen.

Signifikante Differenzen konnten nur zwischen Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit und Studierende Sekundarstufe/ ohne Unterrichtstätigkeit in Bezug auf die Einstufung des mehrfachbehinderten Kindes (B) gefunden werden ($p = 0,022$). Hier liegt die Prognose von Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit mit MW = 3,36 niedriger, sogar unter dem Skalenmittel.

Blickt man auf die beiden erhobenen Aspekte inklusiver Einstellungen (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, so lassen sich nur zwischen den tatsächlich Unterrichtenden und den Personen ohne pädagogische Tätigkeit signifikante Unterschiede für die Grundgesamtheit behaupten. Die Nicht-Pädagog*innen haben niedrigere Vorbehalte gegenüber Inklusion (MW = 2,62) als die unterrichten-

den Pädagog*innen (MW = 3,06), sie zeigen aber dennoch eine niedrigere Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen (MW = 3,79 bzw. MW = 4,13).

Rangplatz	Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit	Studierende Sekundarstufe/ ohne Unterrichtstätigkeit	Personen mit Unterrichtstätigkeit/ Sekundarstufe
1	G – Körperbehinderung 5.08	G – Körperbehinderung 4.63	G – Körperbehinderung 4.70
2	E – geringe Deutschkenntnisse 4.34	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.51	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.21
3	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.28	E – geringe Deutschkenntnisse 4.14	H – Down-Syndrom 4.10
4	C – Hochbegabung 4.14	D – Sehbehinderung 4.07	D – Sehbehinderung 3.95
5	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 4.04	C – Hochbegabung 4.05	E – geringe Deutschkenntnisse 3.90
6	H – Down-Syndrom 3.94	H – Down-Syndrom 4.03	C – Hochbegabung 3.86
7	D – Sehbehinderung 3.81	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 3.88	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 3.64
8	B – Mehrfach-behinderung 3.36	B – Mehrfach-behinderung 3.88	B – Mehrfach-behinderung 3.66

Tabelle 1: Rangreihen der prognostizierten Inkludierbarkeit der Fälle (A-H) (arithmetische Mittel).

In der bereits genannten Studie von Beer (2021, S. 269) zeigten im Gegensatz dazu Primar- und Sekundarstufenstudierende signifikant geringere Vorbehalte (MW = 2,69) gegenüber Personen ohne pädagogischen Hintergrund (MW = 3,47). Dafür war die Kontaktbereitschaft der Studierenden größer.

Somit ist die eingangs aufgestellte Hypothese durch die vorliegenden Daten nur stark eingeschränkt weiter zu behaupten: In Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit konnten nur in Bezug auf die Einstufung des mehrfachbehinderten Kindes (B) und nur zwischen Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit und Studierende Sekundarstufe/ohne Unterrichtstätigkeit gefunden werden. In Bezug auf (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen lassen sich nur zwischen den tatsächlich Unterrichtenden und den Personen ohne pädagogische Tätigkeit signifikante Unterschiede finden.

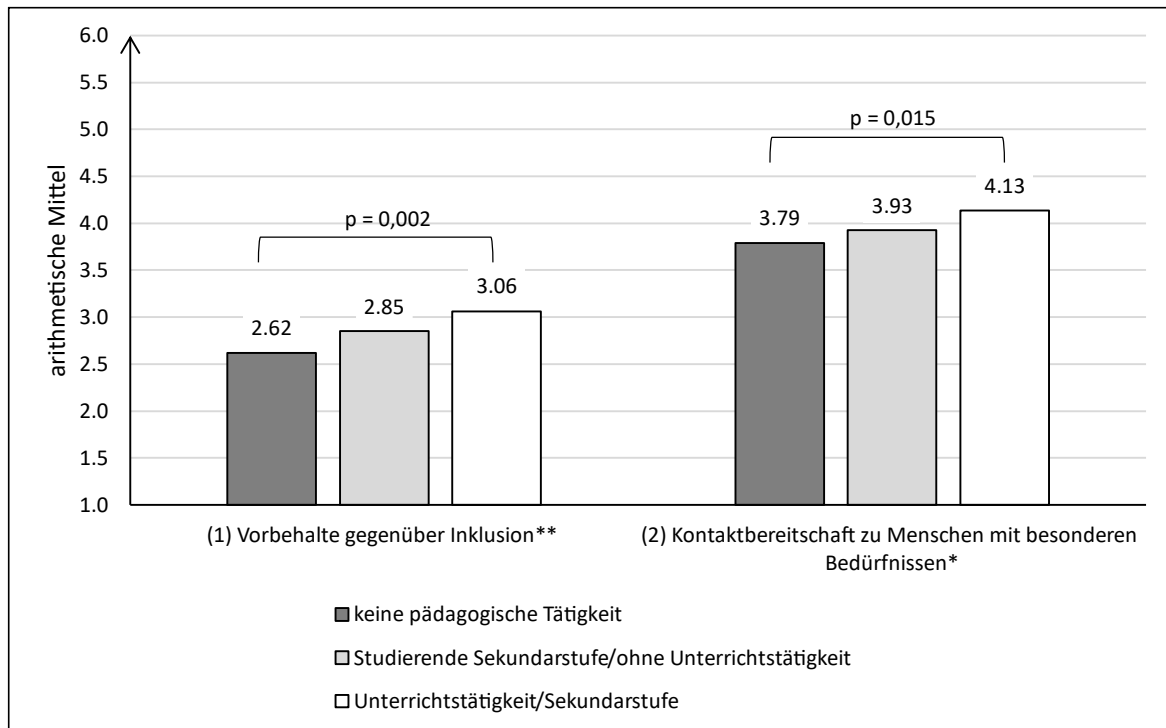


Abbildung 3: (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen nach Akteursgruppen (arithmetische Mittel, p)

2.6 Unterschiede nach dem Geschlecht

Da nur eine Person an der Befragung teilgenommen hat, welche sich nicht als „weiblich“ oder „männlich“ zuordnete, wurden ausschließlich weibliche und männliche Proband*innen verglichen. Männer haben signifikant höhere Vorbehalte (MW = 3,00) als Frauen (MW = 2,71; $p = 0,008$). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Befragung von 1409 Personen mit und ohne pädagogischen Hintergrund von Beer (2021, S. 269 ff). Um allfällige grundlegende Effekte in Bezug auf die Anerkennung der Inkludierbarkeit aufzuzeigen, wurden weiters aus allen Fällen (A–H) ein Index errechnet und zum Vergleich herangezogen. Hierbei zeigte sich lediglich eine Tendenz ($p = 0,079$) in Hinblick auf Frauen – diese zeigen in der Stichprobe höhere Bereitschaft die vorgelegten Fälle als inkludierbar einzustufen.

2.7 Korrelationsanalysen

Abschließend will der Frage nachgegangen werden, ob es Zusammenhänge zwischen Vorbehalten gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und den geäußerten Sorgen im inklusiven Setting unter den genannten Akteursgruppen gibt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde auf die Darstellung der einzelnen Fälle (A–H) verzichtet und wieder auf den aggregierten Inkludier-Index – also der grundsätzlichen Bereitschaft, Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Inkludierbarkeit zuzuerkennen – zurückgegriffen.

Inkludier-Index	(1) Vorbehalte gegenüber Inklusion	(2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit bes. Bedürfnissen	(3) Sorgen im inklusiven Setting
	-,616**	,220**	-,192**
Inkludier-Index	.000	.000	.003
	340	340	242
(1) Vorbehalte gegenüber Inklusion		-,292**	,345**
		.000	.000
		340	242
(2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit bes. Bedürfnissen			-,574**
			.000
			242
(3) Sorgen im inklusiven Setting			

Tabelle 2: Korrelationstabelle (r, p, N)

In der Korrelationsanalyse zeigen sich die Vorbehalte als bedeutsame Determinante der grundsätzlichen Tendenz, Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Inkludierbarkeit zuzuerkennen. So korrelieren die (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion verkehrt proportional mit dem Inkludier-Index ($r = -,616$; $p < 0,001$).

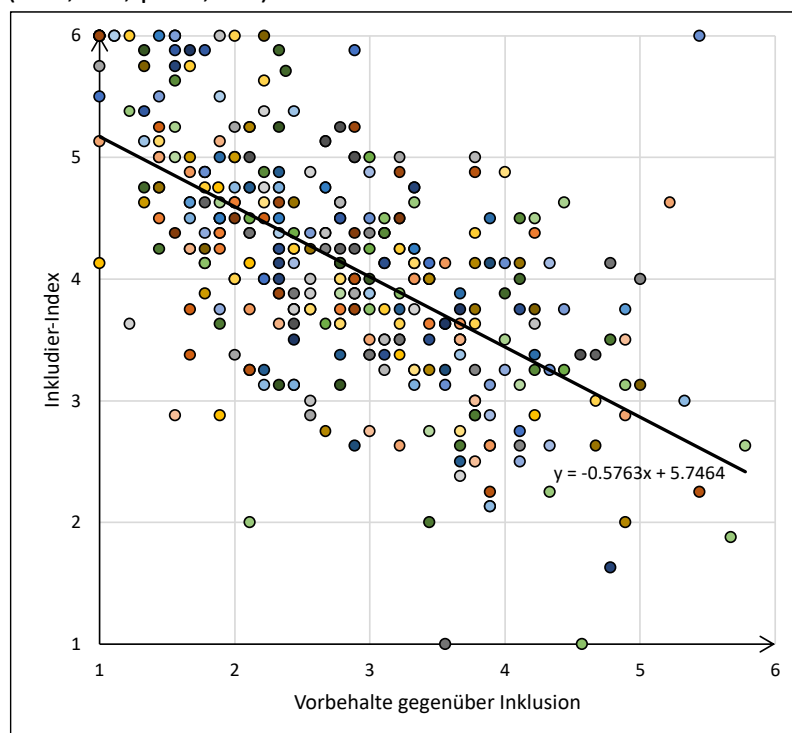


Abbildung 4: Vorbehalte gegenüber Inklusion und Inkludier-Index (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Damit klären die Vorbehalte gegenüber Inklusion 37,95 % der Varianz des Inkludier-Index auf. Die Vorbehalte operationalisieren sich also in konkreten pädagogischen Situationen.

Die (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen ist bei Pädagog*innen (N = 242) ein bedeutsamer Prädiktor für deren (3) Sorgen im inklusiven Setting ($r = -,574$; $p = < 0,001$). Der Zusammenhang ist verkehrt proportional.

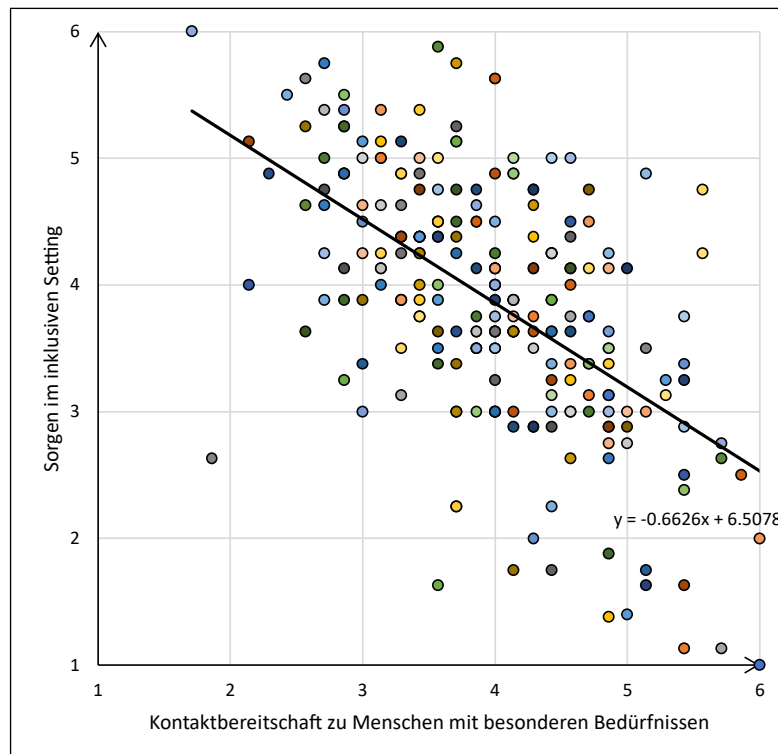


Abbildung 5: Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Sorgen im inklusiven Setting (Streudiagramm, Regressionsgerade).

Hohe Kontaktbereitschaft geht mit geringen Sorgen im inklusiven Setting einher. Die Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen erklärt 33,06 % der (3) Sorgen im inklusiven Setting.

Der Inklusier-Index korreliert schwach positiv mit der Kontaktbereitschaft ($r = ,220$; $p < 0,001$) und schwach negativ mit den Sorgen ($r = -,192$; $p = 0,003$). Vorbehalte und Kontaktbereitschaft stehen in einem mittleren indirekt proportionalen Zusammenhang ($r = -,292$; $p < ,001$).

3 Ausblick und Diskussion

Inklusion beginnt im Kopf. Für eine vollkommene Inklusion im Sinne eines nicht ausgrenzenden Transnormalismus sind proinklusive Attitudes von allen Akteur*innen im Bildungskontext von grundlegender Bedeutung. Nicht nur Lehrer*innen sondern auch Studierende und Personen in nicht pädagogischen Berufen tragen zum Gelingen einer inklusiven Schule und einer damit verbundenen inklusiven Gesellschaft bei.

Der in der Studie erhobene Inklusier-Index zeigt eindeutig, dass nicht jedem Kind mit besonderen Bedürfnissen auch die gleiche Inklusierbarkeit zugeschrieben wird. Die vorliegenden Ergebnisse decken sich mit den bereits eingangs erwähnten Studien: Das körperbehinderte

Kind wird sowohl von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden als auch den Personen in nicht pädagogischen Berufen als am einfachsten inkludierbar eingestuft. Die geringsten Chancen auf Inklusion sehen alle Befragten bei einem Kind mit Mehrfachbehinderung. Hier lässt sich nun ergänzen, dass die eingeschätzte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF zwischen Lehramtsstudierenden, Personen mit Unterrichtserfahrung und Personen in nicht-pädagogischen Berufen divergieren. Beispielsweise haben Personen im pädagogischen Kontext bei einem Kind, welches hyperaktives und aggressives Verhalten an den Tag legt, größere Vorbehalte als Personen abseits von pädagogischen Berufen, stufen aber wiederum ein Kind mit Sehbehinderung positiver ein.

Interessant ist, dass der Aspekt der Hochbegabung bei Lernenden nur eingeschränkt im inklusiven Setting als beschulbar angesehen wird. Die Ursache hierfür könnte bei einem engen Inklusionsverständnis liegen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7), in welchem der Inklusionsbegriff sehr stark mit Sonder- und Heilpädagogik konnotiert ist. Inklusive Schule möchte aber allen Kindern, egal ob sie der gängigen gesellschaftlichen Norm entsprechen oder nicht, die gleichen Lernchancen bieten. Es bedarf also auch noch einer verstärkten Vermittlung eines breit gefassten Inklusionsverständnisses, welches die Individualität eines jeden Kindes in den Vordergrund rückt und die Kinder nicht wieder nur auf ihre besonderen Bedürfnisse reduziert. In Bezug auf die Konzepte Vorbehalte gegenüber Inklusion, Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Sorgen im inklusiven Setting kann abschließend noch hervorgehoben werden, dass Nicht-Pädagog*innen eine niedrigere Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen aufweisen, aber auch weniger Vorbehalte gegenüber Inklusion als die anderen befragten Gruppen haben. Eine gewisse Distanz zu den Problemen und Sorgen, welche in inklusiven Settings auftreten können, scheint sich also positiv auf die Vorbehalte diesen gegenüber auszuwirken. Dies ist aber kein fruchtbarer Lösungsansatz, denn gerade die Kontaktbereitschaft zeichnet sich als wichtige Determinante im erfüllenden Umgang mit Inklusion aus. So geht hohe Kontaktbereitschaft beispielsweise mit geringen Sorgen im inklusiven Setting einher.

Damit verleiht auch die vorliegende Studie der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Beer, 2021; S. 308f) eine ‚Scharnierstellung‘ auf dem Weg zu proinklusivehaltungen. Ein reger Austausch auf allen Ebenen, welcher Sorgen und Vorbehalte thematisiert und bearbeitet, könnte im besten Fall zu intensiveren Berührungspunkten zwischen heterogenen Gruppen führen. Ansatzpunkte für eine positive Veränderung könnte man also beispielsweise in der Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten schaffen. Zielgruppenspezifische Veranstaltungsformate, welche Berührungspunkte zu Kindern mit individuellen Bedürfnissen schaffen, könnten Vorbehalte reduzieren und proinklusive Attitudes stützen und damit die gegenwärtigen Schulen ein Stück näher an eine zukünftige inklusive Schule bringen.

Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schulentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster – New York: Waxmann, S. 189–202.
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (3. Aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz*. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung, Wien: LIT-Verlag.
- Beer, R. & Traxler, A. (2022). Zur prognostizierten ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine empirisch-quantitative Studie mit Lehrkräften in der Primarstufe. *Ztschr. Erziehung und Unterricht*, S. 412–423.
- BMBWF (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/0088/I/5/2015.
- Franz, D. & Beck, I. (2016). Normalisierung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–107.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Ztschr. Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 275–290.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrer zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Ztschr. für Bildungsforschung*, 4, S. 227–240.
- Köbsell, S. (2016). Normalität. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402–406.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 10, S. 433–439.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klos, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Köln – Würzburg.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Ztschr. Erziehungswissenschaft*. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfW), Heft 51, 26. Jahrgang, S. 7–16.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum – Freiburg: Projekt Verlag, S. 160–168.
- Peperkorn, M., Horstmann, D., Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2017). Belastungserleben von Lehrkräften durch schulische Inklusion. *Ztschr. Public Health Forum*, 25. Jg., 4, S. 294–297.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In: *Deutsches Rotes Kreuz: „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“*, Handreichung, Berlin.

- Svecnik, E. (2017). Einleitung. In: Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz, S. 5–9.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, J. (2014). Was ist notwendig für echte Inklusion in der Schule? *Ztschr. Pädagogik Leben*, 2, S. 14–15.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Ztschr. für Bildungsforschung*, 4, S. 241–256.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll* – Neue deutsche Übersetzung.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung* und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Ztschr. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62. Jahrgang, Heft 2, S. 147–157.
- Weiß, S., Küchler, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). „Die Belastungsgrenze ist überschritten?!“ Führt die Arbeit in inklusiven Schulen tatsächlich zu Belastung? Eine Studie mit bayerischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.
- Wocken, H. (2010). Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll.

¹ Im vorliegende Forschungsprojekt wurde in Ableitung des Begriffs ‚Integrierbarkeit‘ vor dem Hintergrund des Paradigmas der Integration der Begriff ‚Inkludierbarkeit‘ in seiner para-do-xen Bedeutung im Paradigma der Inklusion bewusst verwendet (vgl. Wocken, 2010, S. 1 ff). Das Recht auf Inklusion versteht sich als ein unteilbares Menschenrecht, welches von nie-man-den und auch von keiner Kommission bewertet oder zuerkannt werden kann. Da aber die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften als Gelingensbedingungen von Inklusion gelten, waren die prognostizierten Einschätzungen von Lehrpersonen unterschiedlicher Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in verschiedenen Heterogenitätsdimensionen von zentralem Interesse.

Diversity works through Care

Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet

Christian Wiesner¹, Kerstin Zechner²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1147>

Der Beitrag versucht aus der Perspektive einer Semiologie der pädagogischen Diagnostik heraus eine integrative Perspektive zwischen Diversität, Care und Diagnostik zu schaffen. Dazu wird auf Basis eines strukturphänomenalen Ansatzes die Idee der Diversität in Bezug zu dem Entwurf einer pädagogischen Diagnostik erkundet, die diversitätssensibel fungieren kann. Zugleich wird das Konzept von Care hinzugezogen, um das diversitätssensible Vorgehen in der Diagnostik zu ergründen. Auf Grundlage der Klärung dieser Wirkfelder ist die Theorie der Symbolisierung von Ernst Cassirer heranzuziehen, um das Konzept der Semiologie in der Pädagogik aufzuzeigen. Nach diesen Erkundungen ist es möglich, einen Entwurf für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik zu entwickeln und in diesen Modellierungen des Diagnostizierens in Bezug zu erzeugenden Diagnosen darzustellen. Zum Abschluss erscheint es nochmalig wesentlich, zwischen Begreifen und Verstehen im Diagnostizieren zu unterscheiden und diese Differenzierung mit der Semiologie und in Bezug zu Care abzustimmen.

Stichwörter: Diversität, Care, Vielfalt, Sorge, Diagnostik, Pädagogik, Semiologie, Zeichen

1 Einleitung

Der Beitrag versucht eine *Skizze für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik* zu entwickeln, die sich vom Alltagsverständnis der Diagnostik vermutlich etwas abgrenzen wird. Dazu sind vielfältige Ideen klarzulegen sowie auch Begriffe zu erhellen, wobei im strengen Sinne Begriffe ebenso Ideen darstellen. Im Besonderen wird der Beitrag mit Blick auf die Diversität den (*abduktiven*) „tonale[n] Aspekt“ im Sinne von Wirth (2000, S. 140) hervorheben, also die *qualitativen* Besonderheiten die durch das Diagnostizieren erfahrbar werden – wie

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

„etwa der Ton einer Stimme“ oder das „Druckbild“. Dieser *tonale Aspekt*, wie etwa der „Tonfall, [die] Dialektfärbung“ (S. 141) kann in einem Text durch die „Kursivierung[, Hervorhebung, Unterstreichung, Fettdruck] oder Färbung“ (140) erzeugt werden. So ein Vorgehen führt zu einem *Aufzeigen* von „indexikalischer Relation[en]“, und zu Vorstellungsbildern als „*Ikons] par excellence*“ (Eco, 1977, 146). Ebenso wird ein besonderes *Aufmerken* eröffnet, da durch das *Identifizieren* (Index) von *hinweisenden* Wörtern als Token, die Kontexte als Kon-Texte gekennzeichnet werden und damit das Geschehen im Sinne der Zeichenlehre räumlich und zeitlich prägen sowie zueinander *hinweisend* und *anzeigend* agieren. Zugleich werden viele Zitierungen und Kurzzitierungen verwendet, nicht nur um Quellen zu belegen, sondern phänomenologisch den Autor*innen auch das *Wort* zu übergeben und die jeweiligen spezifischen *Begriffsformungen* und deren *Bedeutungen* hervorzubringen, um möglichst die Nähe zu den originären Ideen und Vorstellungen zu erhalten und um diese *sichtbar* werden zu lassen.

Der Beitrag wird im Folgenden über die Ideen, Begriffe und deren Wirkfelder das Wesentliche einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* aufzeigen und zugleich das Tonale sowie die originären Ideen heranziehen, um das *Ähnliche* und das *Hinweisende* als ein Zeigen von Hier, Dort, Wo und Wohin zu unterstützen. So ein An- und Abgrenzen und Verflechten von Wörtern und Satzelementen ist zugleich nicht nur ein *wesentlicher Aspekt des Abduktiven* (Peirce CP 2.265, 4.537, 5.568), sondern ein Grundbaustein einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik. Das Tonale lässt ganz im Sinne einer *sensiblen, erzeugenden und engagierten* Diagnose und Förderung *aufhorchen*, unterbricht das Selbstverständliche und ermöglicht so den Blick auf das *Zwischen*, worauf das Präfix *inter-* (zwischen, mitten) tatsächlich verweist und wodurch nach Wirth (2000, 141) „mit Hilfe abduktiver Inferenzen [neue, andere] Informationen [*willentlich*] erschlossen werden“ können. Der Beitrag wird nach den Regeln der wissenschaftlichen Arbeit¹ und des *phänomenologisch-begreifenden Verstehens* die Positionierung zu Diversität und zu Care darlegen, danach in die Lehre der Zeichen einführen und dann die Zeichenlehre von *Ernst Cassirer* (in Bezug zu Karl Bühler) vertiefen.

Diese Herangehensweise erscheint notwendig, da ähnlich wie zur Medizin eine *Semiologie der pädagogischen Diagnostik* grundzulegen ist, um *diagnostisches Handeln* professionalisieren zu können. Nach dieser umfassenden Einführung in zeichentheoretische Fundamente, wobei immer wieder ein Blick auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* vollzogen wird, erscheint es möglich eine Skizze zu entwerfen, in welcher die vielfältigen Möglichkeiten von *Zeichen* in der Diagnostik aufgezeigt und für die Praxis auch handlungsleitend werden können. Das Unternehmen in dem vorliegenden Beitrag folgt jedenfalls der Idee der *Zeigestructur der Pädagogik* (Prange, 2012). Umgreifend werden die letzten Kapitel sein, da eine Klarlegung und Unterscheidung von *Begreifen* und *Verstehen* in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* zu erfolgen hat, wodurch eine Verbindung zwischen dem Beginn und dem Ende des Beitrags entsteht.

Somit ist der vorliegende Beitrag *phänomenologisch* betrachtet weder einfach noch reduktionistisch, da *vielfältige* und *vielschichtige* Phänomene heranzuziehen sind, um über die *Thema-*

tik und ihre Tiefe überhaupt sachadäquat *aufklären* zu können. Daher unterliegen die Verbindungen und Vernetzungen in diesem Beitrag einem umgreifenden Bedarf, wesentliche und für manche Leser*innen vermutlich bislang noch ungeklärte Momente aufzuzeigen. Gerade deshalb ist ähnlich wie bei Brandom (2022, S. 28) in seinem Vorwort zu seinem umfangreichen Werk *Expressive Vernunft* ein wichtiger Hinweis und ein erster beachtenswerter Wegweiser für den Beitrag *vorab* aufzustellen, nämlich: „Es ist ein langes Buch. Sein Umfang ist den Anforderungen geschuldet [...]“. Diese Aussage ist in ähnlicher Weise auch für diesen Beitrag bereits in der Einleitung festzuhalten: *Es ist ein umfangreicher und aufklärerischer Beitrag, die Länge ist mit Blick auf die Anforderungen an die Thematik, an die Methode und an das Aufzuzeigende angebracht und angemessen*. Erhellte werden Arten des Denkens und Vorstellens, denen *phänomenologisch* nachgegangen wird, um eine besondere *Tiefenschärfe* für die pädagogische Diagnostik in Bezug zur Diversität und in Bezug zu Care zu erhalten. Der Beitrag strebt damit nicht danach, eine bisher vertraute oder selbstverständliche Redeweise fortzuschreiben, sondern vielmehr das *Nachdenken* und vielmehr noch das *Nachsinnen* zu bereichern. Jede Auslassung von Auslegungen und Argumenten, die sich auf die vorgezeigten Phänomene beziehen, würde sonst den Preis der Vereinfachung und Reduktion bezahlen, wodurch vielerlei zusammenhängende Ideen und theoretische Vorstellungen verlorengehen würden.

1.1 Das Durchdringen der Welt

Was längeren Beiträgen grundsätzlich „anhaftet“, sinniert Wittgenstein (1929a, S. 10), ist „den Weg zu erkennen, auf dem [... die Leser*in von den Autor*innen] geleitet [... werden], und dabei das Ziel im Auge zu behalten, zu dem der Weg hinführt“. Also, entweder denken die Leser*innen: „»Ich verstehe alles, was [... die Autor*innen] sagen, aber worauf in aller Welt [... wollen die Autor*innen] hinaus? oder [... die Leser*innen denken]: Ich sehe schon worauf [... die Autor*innen] hinaus [... wollen], aber wie in aller Welt [wollen die Autor*innen] dahin gelangen.«“ Daher bleibt den Autor*innen nichts anderes übrig, als „Sie um Geduld zu bitten und zu hoffen, daß Sie zum Schluß sowohl den Weg erkennen als auch das Ziel, zu dem er führt“, schreibt schon Wittgenstein (1929a, S. 10) und diese *Bitte* um Geduld richten die Autor*innen des vorliegenden Beitrags ebenso und grundsätzlich an die Leser*innen: »*Begleiten Sie uns beim Gehen des Weges*«.

Nun *ist* und *lebt* der Mensch nicht nur *in* dieser Welt, sondern vielmehr *erkennt* der Mensch die Welt und *weiß* vom Erschauten und Empfundnen zu *erzählen* und kann das Erkannte auch *zeichnen, malen, schreiben* und scheinbar auch *berechnen*. Der Mensch *erkennt, unterscheidet* (auf dem Fundament der Verähnlichung) und *urteilt*, was durch den Begriff des *Diagnostizierens* ausgedrückt wird. Gerade das *Lernen* die Welt zu *erkennen* und so etwas von der Welt zu *wissen*, führt ebenso zur Beantwortung der Frage *Was ist Aufklärung?* nach Kant (1784), indem Erziehung und Bildung *im* Pädagogischen und *als* Pädagogik miteinander verbunden werden:

Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne

Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung 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, S. 481).

Dabei besagt nach Sommer (1990, S. 117) die *Aufforderung zum Mut* sich seines *eigenen Verstandes* zu bedienen vor allem, die „Welt samt aller Theorien über sie – nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern zurückzukehren zu dem, woraus Resultate zuerst geformt worden waren“. *Aufklärung* meint den Rückgang, also das Zurückgehen »auf den ‚rohen Stoff sinnlicher Empfindungen«, um dann mit hellem Sinn und wachem Verstand den Weg der objektivierenden Auffassung selbst noch einmal zu gehen“: *als Aufklärung* gegen „›Autorität‹ und ›Tradition‹“ sowie gegen eine Statik der vereinfachenden und reduktionistischen Wissenschaft der 30.000 Zeichen. Dies ist auch (methodisch) der Grund für den Unterschied zwischen *Erklärung* und *Aufklärung*. Jedes Vorangehen liegt im *Fortschritt* als ein „verstehende[s] Durchdringen des vorher als selbstverständlich Hingenommenen, in der Einsicht in vorher UngewuÙtes, in der Aneignung des Eigenen“.

Der Prozess der Verdeutlichung und *Aufklärung* ist auch immer ein Blick auf die Relationen von „Anschauung und Begriff, Präsenz und Repräsentation, Evidenz und Symbolik“ (S. 21). Um zu begreifen und zu verstehen, „wie es zu Unanschaulichem, zum Logischen, zum Begrifflichen, zum symbolischen gekommen ist“ (S. 22), der hat „auf die Anschauung zurückzugehen“ und auch „von ihr aus verständlich zu machen, warum es nicht bei ihr geblieben ist“. Dabei ist die „Welt der Anschauung“ (S. 23) zugleich die „Welt der Praxis“, wodurch eine „Welt ursprünglicher Evidenzen und eine Welt des Handelns“ immer nur gemeinsam begreifend zu verstehen ist. *Aufklärung* braucht Geduld, Raum und Tiefe. Die Grundlegung der *Axiomatik* seiner Zeichentheorie *für die Sprachwissenschaften* von Karl Bühler (1933) in der Zeitschrift *Kant-Studien*, Band 38, Heft 1-2 umfasste rund 156.000 Zeichen, um die Bhlersche Zeichentheorie als *Theorie* darzustellen. Ebenso widmete sich Ernst Cassirer (1907) mit philosophischem Interesse und Genauigkeit in seinem Beitrag *Kant und die moderne Mathematik* in der Zeitschrift *Kant-Studien*, Band 12, Heft 1-3 der Komplexität der (damals modernen) Grundlagen der Mathematik mit rund 108.000 Zeichen. Der Hinweis auf diese Beiträge und deren Länge möchte aufzeigen, klarlegen wie auch bemerkbar machen, wie sehr Wissenschaft (für die Praxis) auch darum bemüht ist und auch sein muss, nicht nur Daten aus Studien (sozialwissenschaftlich) zu *erklären*, sondern ebenso und zugleich Phänomene angemessen, ausreichend und vielseitig *durch* Variationen und *mittels* Variationen durchdringend *aufzuklären*. Gerade die Pädagogik als ein geisteswissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Herangehen an die Welt vereint in sich das *Aufklären* und *Erklären* – worauf auch das didaktische Dreieck hinweist (Wiesner, 2023a).

Im Besonderen verbindet sich diese Differenzierung mit dem *wissenschaftlichen* Vorgehen und den gewählten *Methoden* und prägt damit auch jede Form von *Diagnostik*. Diese Feststellung ist somit maßgeblich bedeutsam für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik*, da diese *Zeit*, *Komplexitätserhöhung* und *Geduld* einfordert und vor allem jede leichtfertige Reduktion des Erkennens nicht einfach im Sinne von *Unmündigkeit* und *Unvermögen* durch Rahmen, Vorgaben und Festlegungen hinnimmt oder hinnehmen kann. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* ist eine mündige Diagnostik, die sich kritisch positioniert und den Blick auf alle Formen von *Entwicklung* richtet (siehe Abschnitt 5). Lernen wie auch jede sinnvolle Form von Diagnostik vollzieht sich daher aus dem „*Anschauungsraum* [... und im] *Anschauungsraum*“, welcher (ab Abschnitt 3) in diesem Beitrag über die Theorie von Cassirer dargelegt wird. Jede *Theorie der Erfahrung* der Welt (als Objekte) führt auf den *Prozess der Objektivierung* zurück, welcher nicht in der Objektivierung selbst beginnt und umfassend durch die Theorie von Cassirer ohne ein vereinfachendes, selbstverständliches Hinnehmen von nur Vorgegebenen *aufgeklärt* wird. Daher handelt es sich um einen umfassenden Beitrag, der die Angemessenheit des Themas und dem *Weg des Zugewinns* anerkennt und sich danach ausrichtet: *Zunächst ist das Selbstverständliche in Bezug zur Welt und zum Wissen zu verlieren, um die Welt durch Besinnung und Nachsinnung wiederzugewinnen.*

1.2 Die Reflexion des Methodischen in Bezug zur Diagnostik

Jede Art und Weise des Befragens hin zu einer theoretisierenden Praxis und praxisorientierten Theorien geht von einer anschauenden Haltung aus, in welcher das *Nachdenken* und *Nachsinnen* wörtlich auch als ein Nach-Denken und Nach-Sinnen zu verstehen ist und ebenso einen Nachvollzug von *Denkwegen* und *Sinnwegen* einfordert. Bereits der etymologische *Nachweis* (zur Vorlage, um ausgelegt zu werden) zeigt auf, dass die Bedeutung des Begriffs, der vom griechischen Wort *méthodos* abstammt und sich aus den Wörtern *méta* (inmitten, zwischen, entlang, nach – im Sinne einer Umwandlung und eines Wechsels als Ortsveränderung und Positionierung) und *hodós* (Weg) zusammensetzt (Pfeifer, 2011), was so viel wie das Nachgehen, Verfolgen und „Entlanggehen eines Weges“ (Danner, 1994, S. 12; Rombach, 1974, S. 20) bedeutet. Die jeweilige *Methode* ist also zugleich ein *Verfahren*, welches den *Denkweg* und die *Denkform* mit dem Weg der Nachforschung und der *Untersuchung* (als etymologisch intensives *Finden-Wollen* und als ein *Erstreben*) verbindet. Der Begriff *fahren* im Wort *Verfahren* verweist etymologisch auf das Fortbewegen als Gehen, Fliegen, Reiten oder Schwimmen, womit jede Methode grundsätzlich einer bestimmten Struktur des Denkens im Sinne des *Fortbewegens* folgt und so *eine* jeweilige Denkform des Suchens und Findens ausdrückt. Die Pädagogik ist nun sowohl durch *geisteswissenschaftliche* als auch *sozialwissenschaftliche* Methoden geprägt. Bei den *geisteswissenschaftlichen Methoden* handelt es sich nach Albert (1962, S. 186) um ein „Verstehen“, also darum, „wie man zu einer Hypothese gelangt“. Dabei steht die „Aufklärung“ (S. 64) und die Ein-Sicht (Einsehen) im Vordergrund. Demgegenüber steht das „Erklären“ wie auch der „Begründungszusammenhang“ der *sozialwissenschaftlichen Methode*, deren Logik „sich also nicht grundsätzlich von der der Naturwissenschaft“ (S. 188)

unterscheidet. Die am häufigsten aufgezählten *sozialwissenschaftlichen Methoden* sind nach Oppolzer (1969) und Danner (1994, S. 15): „Beobachtung, Befragung, Experiment, Test und Statistik“. Zugleich differenzieren die sozialwissenschaftlichen Methoden maßgeblich zwischen quantitativem und qualitativem Vorgehen, jedoch wird ebenso in den geisteswissenschaftlichen Methoden etwas *befragt*, mit jemandem *dialogisiert* oder etwas *geschaut* (beobachtet) und *erkannt* sowie im Besonderen auf *Qualitäten* geachtet – also das Beobachten, Beschreiben und Befragen *von etwas*, ist nicht nur den sozialwissenschaftlichen Methoden vorbehalten. Möglicherweise ist das Originäre der sozialwissenschaftlichen Methode im Besonderen die Quantifizierung. Die Methoden und die dahinterstehenden *Denkformen* prägen jedoch jede Form der Diagnostik und im Besonderen die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* (wie sie hier entworfen wird) und wie der Beitrag noch aufzuzeigen hat. Jedoch kann für die *methodischen* Herangehensweisen mit Blick auf die Theorie der Symbolisierung von Cassirer ein tiefgreifendes Verständnis entwickelt werden, um Diversität bereits in *Denkformen* (auch als Urteilsformen) aktiv wahrzunehmen und um dabei zugleich die umfassende Verbindung zu *Care* zu erkennen. Grundsätzlich stellen die *geisteswissenschaftliche* als auch *sozialwissenschaftliche* Methoden in der Pädagogik eben nicht ein „Nebeneinander von zwei Bezugssystemen“ (Habermas, 1967, S. 71) dar. Dennoch führt das aktuelle Geschehen immer noch wie von Habermas schon 1967 festgehalten, zu einem „verständnislose[n] Nebeneinander“ (S. 72), was eben nicht durch ein „Prinzip [einer] einheitliche[n] empirische-analytische[n] Verhaltenswissenschaft [*behavior*]“ so einfach gelöst werden kann, also weder durch Vereinheitlichung noch durch Übertönung nur einer Herangehensweise: Die „Forschungspraxis selbst [... wie auch das *Diagnostizieren* erzwingt] die Reflexion auf das Verhältnis analytischer [sozialwissenschaftlicher] und hermeneutischer [geisteswissenschaftlicher] Verfahrensweisen“ (S. 73).

Grundsätzlich bemühen sich „die analytisch-empirischen Verfahrensweisen“ der empirischen Sozialwissenschaft, schreibt Habermas (1963, S. 21), „um die Überprüfung von Gesetzhypothesen“, und zwar „stets [und generalisierend verfahren] in gleicher Weise, ob es sich nun um historisches Material oder um Erscheinungen der Natur handelt“. Die Entwicklung vom „Programm einer Pädagogik als »empirischer Sozialwissenschaft«“ (Rössner, 1979, S. 61) geht damit vom „Rationalismus“ aus und wird „von der analytischen Wissenschaftstheorie bestimmt“ (Habermas, 1963, S. 16) und „von einem technischen Erkenntnisinteresse“ (Habermas, 1964a, S. 55) geleitet, also im Grunde nicht von der Idee im Sinne des griechischen Begriffs *empeirikós* als *erfahren* und dem dazu ähnlichen lateinischen Wort *empīricus* als *der Erfahrung folgend* (Pfeifer, 2011). Brosius, Koschel und Haas (2009, S. 18) übersetzen den Begriff „empirisch“ einfach mit „Erfahrung sammeln“ und bezeichnen dennoch die wissenschaftliche „Hermeneutik“ (S. 21), die „phänomenologische Beschreibung“ (statt Phänomenologie) und das „dialektische Verfahren“ als „nicht-empirische“ Methoden. Diese Einteilung und Zuordnung in einem methodischen Fachbuch zeigt sehr deutlich auf, wie umfänglich und wie offensichtlich bereits die Missverständnisse von Methoden und deren Denkformen aktuell verbrei-

tet sind und ein überaus *naives* Wissen über Methoden bis hin zu einer Synonymsetzung unterschiedlicher Formen bereits in (sogenannten) Fachbüchern und Fachbeiträgen stattfindet. Dieses Begreifen von Methoden *ohne* ein Verstehen von Methoden hat sowohl Auswirkungen als auch Konsequenzen für jede Form von *Diagnostik* (und Wissenschaft, die Wissen *schafft*). Gerade in der *empirischen Sozialforschung* wird *die Erfahrung* mit Bezug auf Habermas (1964a, S. 48) zunächst grundsätzlich „reglementiert“, wodurch bestimmte „Geltungen von Aussagen im vorhinein festgelegt“ und so wird ein kettengliederiger Denkvorgang „präjudiziert“ (siehe Abbildung 1A). Auf diese *Präjudizierung* achtet eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* und deckt diese auch durch einen wachen Blick und durch eigene Mündigkeit auf, um möglichst die Formen von Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit zu erhalten. Die sogenannte empirische Sozialwissenschaft ist eine „Realwissenschaft“ (Rössner, 1979, S. 67) in der Tradition des Rationalismus, sie bestimmt sich selbst als „werturteilsfrei“ (S. 63) und nicht „parteinnehmend“, daher lehnt die empirische Sozialwissenschaft alle Vorbildsetzungen und Ideale im Sinne einer Pädagogik der „Emanzipation“, der „Demokratisierung“, der „Selbstbestimmung“ oder auch das „Recht auf individuelles Glück“ ab. Das theoretische und methodische Vorgehen folgt dem Instrumentalismus der Naturwissenschaften, daher geht es um *Erklärung* und nicht um *Aufklärung*: „Jede Erklärung ist ja eine Hypothese“ (Wittgenstein, 1929b, S. 31). Der Bezugsrahmen und der Maßstab werden meist *vorher* als Vorgaben und Vorschriften festgelegt, wodurch ein „deduktiv-dogmatischer Erkenntnisweg“ (Eberhard, 1987, S. 29) als „Ableitung des Besonderen vom Allgemeinen“ vollzogen wird. Der Erkenntnisweg geht „von der Richtigkeit einer bestimmten umfassenden Theorie“ aus und die „Fragestellungen“ werden aus der jeweiligen Theorie „abgeleitet“. Der „induktiv-empirische Erkenntnisweg“ (S. 32) leitet wiederum vom „Besonderen zum Allgemeinen“ hin und ist dabei der „*Erkenntnisweg der Handwerker*“ und kann sich daher gegenüber der Deduktion „besser auf die jeweils veränderten Realitäten einstellen“. Zugleich ist die sogenannte „unvollständige Induktion die logische Basis der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik“ (S. 35). Die genannten Erkenntniswege führen auch zur Festlegung von Normalität und Normativität durch Formen von Objektivationen (Wiesner, 2022b).

Der „deduktiv-theoriekritische Erkenntnisweg“ (S. 36), der auf Popper (1973, 1979) zurückgeht und *kritischer Rationalismus* genannt wird, misstraut hingegen *emanzipativ* und *mündig* den Theorien, aus denen einfach *deduziert* wird. Die Durchführung der *Deduktion* dient daher nun der Prüfung, ob eine Theorie des Denkens überhaupt stimmt. „Der deduktiv-theoriekritische Weg ist derjenige Erkenntnisweg, der aus dem menschlichen Denken stammende Theorie und daraus deduzierte Prüfhypothesen einer logischen und empirischen Überprüfung zuführt“, schreibt Eberhard (1987, S. 36), wodurch eine umfassende „Prozedur der Theorieprüfung“ (S. 37) stattfindet. Da es *mehrere* Theorien zu einem Sachverhalt geben kann (und gibt), geht es also nach Popper (1973, S. 27) darum, sozialwissenschaftliche Methode so einzusetzen, damit „Theorien falsifizier[t]“ (widerlegt) und damit ausgeschieden werden können, um dadurch „zu jeder falsifizierten Theorie [...] eine bessere Näherung [an einen Sachverhalt

zu] finden“ (S. 29). Der *Zweifel* wird hervorgehoben und daher ist die „Wahrheit“ nach Wittgenstein (1929b, S. 30) „nichts weiter als die Hypothese, die nach unserer Erkenntnis am besten funktioniert“. Der „Zweifel ist ein ritardierendes Moment [*Moment der Verlangsamung*] und ist, sehr wesentlich, eine Ausnahme von der Regel“, schreibt Wittgenstein (1937, S. 106), um „ein eingefahrenes [kettengliedriges] Geleise [der Vorgaben, Vorschriften und Rahmungen z. B. durch das Einführen von Variationen] zu verlassen“.

Bereits der Blick auf die sozialwissenschaftlichen Methoden zeigt auf, dass ganz im Sinne von Wittgenstein (1932, S. 149) überaus unterschiedliche *Denkformen* zu beachten sind, indem auch in Bezug zu jeder Form von *Diagnostik* die Frage gestellt wird: „Kann man einen Grund dafür nennen, daß wir so denken [erkunden und urteilen], wie wir nun einmal denken [erkunden und urteilen]?“ Dabei hat – auch *methodisch* – der Begriff „»Grund« [...] also] zwei Bedeutungen“, nämlich „Grund [und Fundament] für etwas und Ursache, und diese beiden sind ganz verschiedener Art“ und sind grundsätzlich „auseinander[zu]halten“. Beim Begriff vom Grund zeigen sich die Unterschiede zwischen den sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Methoden als *Denkformen* deutlich, indem ein Grund wie auch „Ketten“ von Gründen einen „Rechenvorgang“ vollziehen und zu einem „Resultat“ führen (siehe Abbildung 1A). Die Antwort auf die Frage *Weshalb urteilst und denkst du so?* enthält, „sofern eine Ursache genannt wird, eine Hypothese. Die Rechnung jedoch enthält kein hypothetisches Element“ und erbringt ein Resultat. Daher werden „Ursachen“ (S. 150) durch sozialwissenschaftliche Methoden hervorgebracht, „aber Gründe werden [zugleich] durch Experimente und [sozialwissenschaftliche Methoden eben] nicht ans Licht gebracht“ – hier sind wiederum *geisteswissenschaftliche* Methoden heranzuziehen.

Pädagogik als „kritisch-rationale empirische Sozialwissenschaft“ wurde (und wird) nach Rössner (1979, S. S. 64) „in der Abgrenzung und gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wie auch „im naturwissenschaftlichen Denkstil konzipiert“. Gerade dadurch will die empirische Sozialforschung etwas „erklären bzw. vorhersagen [prognostizieren]“ (S. 65). Dennoch wurde im Jahr 1979 die *vorab* vollzogene Einführung der empirischen Sozialwissenschaft *in* und *für* die Pädagogik als „noch nicht abgeschlossen“ (S. 65) betrachtet, da die Konzeption und das Vorhaben (damals noch) überaus „umstritten“ waren. Hervorgehoben wird zur Begründung der Sozialwissenschaft in der Pädagogik, dass Bildung und Erziehung auch in „Ausschnitt[en] oder [in] Teilmeng[en ... ein] soziale[s] Handelns [Verhalten]“ (S. 66) darstellt. Da „alle Verhaltenswissenschaften [*behavior*] den Sozialwissenschaften zuzuordnen sind“, wird die Pädagogik zu einer „empirischen Realwissenschaft“ (S. 69). Dabei geht es darum, dass bereits „(bewährte[]) Theorien“ der „Beobachtung“ mit „dem Ziel der Überprüfung der Theorie[n] (bzw. einzelner Hypothesen)“ zugeführt werden. Dadurch können nur Ergebnisse „die mit denen der bisherigen Theorien übereinstimmen“ und somit schon in den „Theorien enthaltenen Hypothesen“ tatsächlich „bestätigt“ (und nach Wittgenstein *gerechnet*) werden. Methodisch geht es also darum, dass Theorien grundsätzlich beibehalten (bewahrt) werden. Also die Methoden der empirischen Sozialforschung benötigen (schon *bewährte*) Theorien

und entfalten daraus keine neuen Einsichten, sondern vor allem Bewährungen (und Beharrungen).

Die geisteswissenschaftlichen Denkformen der Pädagogik als *Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten* beruhen nach Oppolzer (1966) und Danner (1994) auf den Methoden der Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik (dialektisches Rekonstruieren). In der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* wird der gemeinsame Lebensbezug und die Suche nach dem Sinn betont, also die Entwicklung der Person als Subjekt *in Beziehung* zur Welt. Bei der Erziehung und Bildung geht es immer um den *ganzen* Menschen und seine Entwicklung in Wechselbeziehung zur Lebenswelt als geschichtliche Wirklichkeiten und in Geschichten eingebettete Wirklichkeiten. Gerade innerhalb geisteswissenschaftlicher Herangehensweisen ist es daher möglich und auch unumgänglich, dass sich das *eigene* Denken nicht nur transformiert, sondern sich die *Fragestellungen* während der Durchführung und somit im Prozess verschieben, also im Sinne des Geschauten *umschreiben* und sich der Blick *auf etwas hin* (mit)verändert. Die geisteswissenschaftlichen Methoden versuchen daher neue Wege zu beschreiten. Für die Hermeneutik als das *Verstehen von Bedeutung* muss in Bezug zu Danner (1994, S. 119) immer schon „etwas *gegeben* sein, das ausgelegt werden“ kann. *Verstehen* meint hier ein „Einfühlen[]“, also „das *Erkennen* eines *Inneren* und *Äußeren* eines Zeichens“ (S. 65). Die Phänomenologie hingegen erhebt die Tatsachen und Sachverhalte „wie sie *sind*“ (S. 119), nicht wie sie auf dem Fundament nur *einer* Theorie als Vorgabe und Festlegung *erscheinen*, wodurch sowohl *Interpretationen von Interpretationen* (als Ausgangspunkt) als auch *Vor-Interpretationen* durch Quantifizierungen (ohne Anschaulichkeit) zunächst zu vermeiden sind. Daher liegt die Phänomenologie als Wissenschaft (und nicht als Methode *allein*) auch „*vor* jeder anderen [Prima philosophia]“. Oder mit den Worten und dem Verständnis von Arendt (1967, S. 95): „Die verwandelnde Vergegenständlichung ist der Preis, den das Lebendige zahlt, [...] da immer ein ‚toter Buchstabe‘ [Symbolisierung] an die Stelle dessen tritt, was einen flüchtigen Augenblick lang wirklich ‚lebendiger Geist‘ war“. Die Dialektik ist hingegen „die Kunst [...] einen Sachverhalt in Rede und Gegenrede auseinanderzulegen“ (S. 172), um die lebendige „*Widersprüchlichkeit[en]*“ von einem Phänomen (abseits einer reinen Einfachheit) aufzuzeigen, also die Ambiguitäten, Antinomien und Antagonist im Sinne eines Dialogs sichtbar, *erkennbar*, *unterscheidbar* und *beurteilbar* werden zu lassen (vgl. Frenkel-Brunswik, 1949; Helsper, 2004). Die Phänomene zeigen sich dabei in einer *Vielschichtigkeit* über *Variationen* hinweg (siehe Abbildung 1B). Da die Pädagogik also nicht nur zu den Verhaltenswissenschaften gehört, sondern vielmehr auch eine Geisteswissenschaft ist, ist die *Verortung des Pädagogischen* uneindeutig und die jeweilige *Denkform* wird durch die Situation, den Kontext und die Weltanschauung bestimmt.

Mit diesem Blick auf *Methoden* ist es nun unschwer zu begreifen, dass unterschiedliche Methoden *als* Diagnostik oder zur Begründung *von* Diagnostik zu überaus unterschiedlichen Wegen des Erkennens von Phänomenen führen und diese nicht einfach durch bloße Gleichsetzung unbeachtet bleiben können (siehe Abbildung 1). Bereits Descartes (1619) argumentierte in seinem Werk zu den *Regeln der Ausrichtung der Geisteskraft* mit zwei Spähern

als zwei unterscheidbare Wege, um das *Vorstellen* und *Denken* (wissenschaftlich) zu betreiben: die gestalthafte *Intuition* als Einsicht durch Erfahrung (Variationen) und die *Deduktion* als Erkennen durch Ableiten. Damit ermöglicht die *Deduktion* nach Descartes (1619, S. 19) als „Modus des Erkennens“ alles, „was aus etwas anderem [schon] sicher Erkannten notwendig geschlossen“ werden kann. Daher können die Dinge „nur aus [...] erkannten Prinzipien in einer kontinuierlichen und nirgendwo unterbrochenen Bewegung des Denkens deduziert werden“ (S. 21; siehe Abbildung 1A).

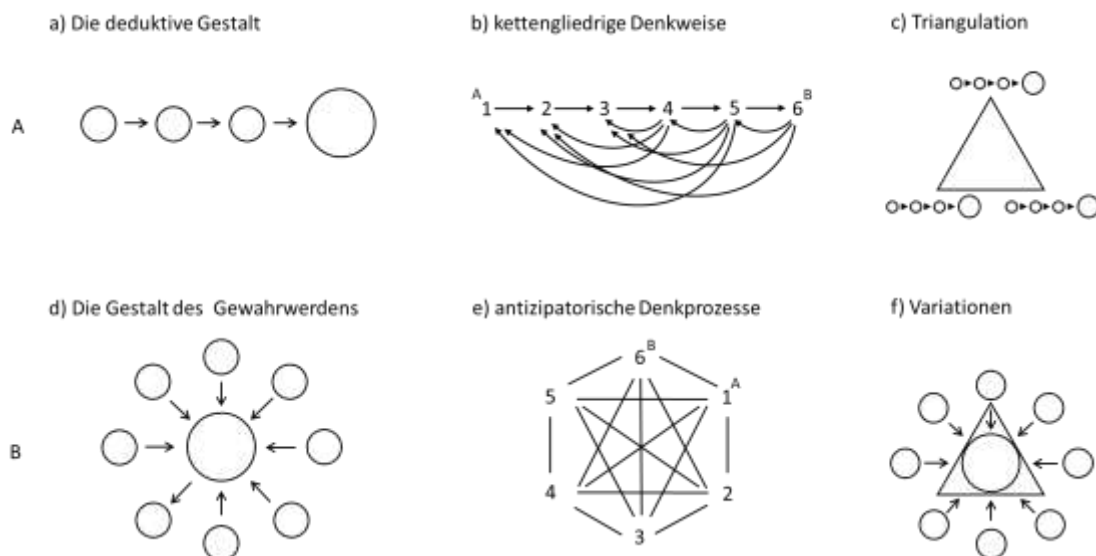


Abbildung 1: Zur Anschaulichkeit von Methoden (eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Unsere Welt erscheint ganz, ganz anders, wenn man sie mit anderen Möglichkeiten umgibt (Wittgenstein, 1937, S. 106).

Die „verschleiert normative Funktion“ (Habermas, 1964a, S. 45) liegt daher in der (scheinbar werturteilsfreien) empirischen Sozialwissenschaft vor allem in den Vorgaben und Vorschriften, die mit Bezug auf Wittgenstein (1929a, S. 12) jedoch „der Form nach nicht mehr wie Werturteile“ aussehen, da sich die Vorschreibungen zu den Methoden selbst bereits durch Aussagen über Faktisches ausdrücken. Aussagen der Beurteilung, also Werturteile können sich also hinter den vorgefertigten Rahmen des Diagnostizierens einfach verstecken (siehe Abschnitt 5) und rufen dadurch ein Unvermögen und eine Unmündigkeit hervor. Solche bloßen Aussagen über scheinbar Faktisches sind nicht mit ethischen Urteilen zu verwechseln, worauf jedoch eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* im Grunde beruht. Einfache Aussagen als Festlegungen und Vorgaben *wie* Fakten zu behandeln, meint dennoch, dass nach Wittgenstein (1929a, S. 13) zwar scheinbar „Fakten und nochmals Fakten“ geschaffen werden, jedoch „keine Ethik“ (der Sorge) berücksichtigt wird. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* kann und darf nicht „willkürlich [zu einem] im voraus festgelegten Ziel“ führen, da es um die Sorge und so um *das Gute* geht, also um denjenigen Weg zu erblicken und zu finden,

der zu gehen ist und „ginge [... man diesen] nicht, müßte [... man] sich schämen“. Dabei geht es eben nicht um Vorgaben, „Vorlieben und Neigungen“, da solche Phänomene nur „Gefäße [sind], die nichts weiter [...] enthalten und mitzuteilen vermögen als [eine hineingelegte und somit auch kritisierbare] Bedeutung“. Es ist also das Erlebnis und die Erfahrung, aus welcher heraus Entwicklungen erkennbar werden und was die *Sinnhaftigkeit* auch über „die Grenzen der Sprache“ (S. 18) hinaus hervorbringt. Im Besonderen steht die „lineare Struktur“ der Sprache im Sinne von Riedl (1987, S. 91) sowohl bei den Denkprozessen als auch beim *Ausschreiben* der Prozesse im Weg, da sie verschiedene „Wechselbezüge“ (S. 98) nur *linear* und *kettengliedrig* darzustellen vermag. Besonders Geschriebenes trennt „Zustände und Funktionen“ (S. 100) und erschafft die „Verdinglichung des subjektiven Erlebens“ (S. 109). Jedoch ist „hinter der Sprache noch vieles, was nicht-sprachlich ist“ (S. 110) und auch diese Momente sind in die vorliegende Theorie- und Modellbildung mit Blick auf Cassirer und Bühler miteinzubeziehen. Jede *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat jeder Form von bloßer Linearisierung mündig entgegenzutreten, um Vielheit, Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit zu ermöglichen. Deutlich wird die Differenz des Methodischen durch die Anschaulichkeit der sozialwissenschaftlichen *Triangulation* als ein kombinatorisches Vorgehen im Vergleich zur Methode der *Variation* (siehe Abbildung 1Ac und 1Bf). Die *Triangulation* bedeutet im engen Sinne eine „Nutzung“ (Gabriel, 2019, S. 14) verschiedener methodischer Perspektiven (Methoden- und Datentriangulation) wie auch im weiten Sinne das Zusammenbringen unterschiedlicher Theorien (Theorie- und Forschenden-Triangulation). Das Vorgehen der Variationen beruht hingegen anschaulich darauf, dass (im übertragenen Sinne) wie bei Regen viele Wellenkreise über eine ruhige Wasseroberfläche wandern. Sobald Regentropfen die Wasseroberfläche berühren, entstehen viele Wellen nacheinander mit kurzen und steilen Wellenbergen und längeren Wellentälern, die sich im Sinne von Kreisbahnen mit einer Tendenz zu einem Grund und in Richtung der Ausbreitung bewegen. Daraus entstehen sowohl Überlagerungen als auch zurückwerfende Wellenreflexionen, die eben *nicht* als bloße Redundanz im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Herangehens zu verstehen sind. Variationen sind also in der methodischen Veranschaulichung wie Regentropfen auf einer ruhigen Wasseroberfläche zu betrachten, die durch Beobachtungen aus vielen Blickwinkeln ein Phänomen wahrnehmen und erkennen und dabei den jeweils anderen, nahen und fernen Blickwinkeln in der Anschauung nicht verlieren. Daher bestimmt die jeweils herangezogene und angewandte Methode als Denkform wesentlich alle wissenschaftliche Tätigkeit und damit auch jede Form von Diagnostik, weshalb alle jedes „methodische Vorgehen seine ganz bestimmte *Möglichkeit* und [auch seine] seine *Grenzen*“ (Danner, 1994, S. 14) besitzt. Auch der Thematik zur Methodik wurde im Beitrag nun der minimal notwendige Raum und Platz zugestanden, um die Entfaltung einer angemessenen Theorie und deren Modellierung überhaupt bewerkstelligen zu können, jedoch ist so ein Vorhaben weder ohne Mehrmaligkeit von Blickwinkeln (*Variationen* auf den Sachverhalt) noch durch eine reine vereinfachende Reduzierung nur aus einem verkürzten Blickwinkel möglich. So eine Darlegung braucht doch eine Weile und wissenschaftliche Geduld sowie Neugier als *Erkundungswille* Intentionalität), damit der durchgängige Anspruch erfüllt werden

kann, eine andere, neue und vielleicht auch fremde Sicht auf ein doch komplexes, selbstverständliches Phänomen *über* das gewöhnliche Denken hinaus zu gewinnen.

1.3 Die Verschattungen des Diagnostizierens wahrnehmen

Eine andere und neue Herangehensweise, die die beiden Methoden verbindet und das verständnislose Nebeneinander (durch *Variationen*) überschreitet, stellt nach Habermas (1976, S. 78) die Theorie „symbolischer Formen“ durch „Zeichensysteme“ zur Verfügung. Dabei kann der „Verstand die Synthesis der Erscheinungen nicht nackt vollziehen; erst Symbole machen im Gegebenen die Spur des Nichtgegebenen transparent“. Damit wird dem „Geist [...] Innerweltliches in dem Maße präsent, in dem er Formen aus sich herauspinnt, die eine [...] Wirklichkeit repräsentieren können“. *Als Darstellung und Bedeutung kommt so die Wirklichkeit zur Erscheinung* und das Gegebene lässt sich erkennen, unterschieden und beurteilen, also *diagnostizieren*. Damit trennt „Cassirer [...] deutlich die Ebenen, auf denen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften operieren“, die jeweils durch differenzierbare *Zeichensysteme* „Aussagen über die Wirklichkeit“ (S. 80) formen. Dadurch werden Einblicke in unterscheidbare *Wissenschaftssprachen* als Zeichensysteme möglich, in denen die jeweiligen (diagnostischen) Aussagen formuliert werden. Jedoch ist diese Problemstellung aus dem wissenschaftlichen „Bewußtsein fast ebenso verschwunden wie aus dem methodologischen Selbstverständnis [... aller] Erfahrungswissenschaften“ (S. 82). Betrachtet man die Theorie der symbolischen Formen eingehend, so ist die „Erforschung empirischer Regelmäßigkeit“ (S. 86) wie auch die „Ableitung und Erprobung von Gesetzeshypothesen, aus denen sich [vor allem nur] technische Empfehlungen gewinnen lassen“, als bloße „Vorarbeit“ oder Nacharbeit zu verstehen. „Das übergeordnete Interesse“, wodurch sich also das Streben und das Erkunden der Welt führen lässt, ist jedenfalls *geisteswissenschaftlich* und im Besonderen durch die „Verständlichmachung des Grundes [Phänomenologie] und der Art der Bedeutsamkeit [Hermeneutik]“ bestimmt. So ein Herangehen ist „gegenüber [den Vorarbeiten und Nacharbeiten] eine völlig neue und [eigen- sowie] selbstständige Aufgabe“, dabei wechseln sich analytische und deutende Verfahrensweisen ab, jedoch richtet sich das Streben und Erkunden am *Sinnverständnis* aus. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat diese Aufgabe – gerade in Bezug zu den *Methoden* – jedenfalls zu verwirklichen.

Der Beitrag folgt daher auf seine Weise der *phänomenologischen Methode*, solch ein Vorgehen ist mit Bezug auf Fink (1957) und Loch (1983a, 1983b) wissenschaftlich geprägt und bestimmt durch die *systematische Erkundung* verschiedener *Formen (Phänomenbeschreibung)*, dabei wird nicht die Information oder der Sinn *in* Ausdrucksweisen und Darstellungen „ausgelegt“ (Loch, 1983a, S. 157), sondern „überhaupt erst der Sinn ‚eingeleg[t]‘“, damit die Phänomene (wieder) *begreifbar* und *verstehbar* werden. Es geht also nicht um eine „Interpretation der Interpretation“ (Fink, 1957, S. 184) wie in der Hermeneutik, also um die Auslegung und *Deutung von Bedeutung*, sondern um die „Einlegung (Introjektion oder Attribution)“ (Loch, 1983a, S. 157) und um den Charakter der „Zuschreibung“. Dabei geht es um die Klarlegung von etwas scheinbar „Bekannte[m]“ (Avenarius, 1890, S. 42), was sich auf die Klärung

der „Charakteristika von Elementen“ bezieht und dem „Gekanntem“ gegenübersteht, was sich meist auf die Elemente (*gekannter Begriff*) selbst ausrichtet. Nur durch dieses Vorgehen können *Begriffe* und ihre *Bedeutungen*, die sowohl „fremdartig“ (S. 45) als auch „selbstverständlich“ anmuten, „überhaupt als Erfahrung angenommen werden“ (S. 1) und methodisch und wissenschaftlich Verwendung finden. In dieser Weise werden Begriffe „aus der Verschattung herausgeführt“ (Fink, 1957, S. 193): Auf „solcherart [wird] den Reisenden die ‚fremden‘ Typen, Trachten und Sitten ein ‚Bekanntes‘“ (Avenarius, 1890, S. 45). Ebenso geht es der *phänomenologischen* Methode um die stufenweise Zurückführung von allem Wissen (Bedeutungen) auf Erfahrungen, wodurch ein *anschaulicher* Charakter angenommen wird, um die *innewohnenden* Zusammenhänge einsichtig zu machen: „Wissenschaftliche Erkenntnis ist als solche Erkenntnis aus dem Grunde. Den Grund von etwas erkennen, heißt die Notwendigkeit davon, daß es sich so und so verhält, einsehen“ (Husserl, 1900, S. 231).

Gerade die *Klarlegungen* von Begriffen und Ideen, die auf „gedankliche Schöpfungen“ (Orth, 1988, S. 46) beruhen und zu Theorien führen, sind eine „Beschreibung des gemeinten Etwas“ (Loch, 1983, S. 1208), wodurch die in der Methode gewonnenen Phänomene in der wirklichen *Lebenswelt* „Deckung und Anwendung finden können“ (Ernst, 2020, S. 16). Cassirer greift in seinem phänomenologischen Herangehen oftmals auf das *Kurzzitat* und „das *Begriffszitat*“ (Orth, 1988, S. 50; Herv.) zurück, um gerade *bekannte* und *vorgeprägte*, jedoch *verschattete* Begriffe zu *erhellen* und das jeweils dazugehörige *Begriffsfeld* in Bezug zum „Phänomen“ aus- und aufzuweisen, ohne unbedingt die Begriffe „genau im Sinne der Vorlage zu verwenden“ oder um die Variationen des Verstehens von Begriffen wie auch deren Quellen aufzuzeigen. Daher werden die Begriffe und deren Ideen im Rückgang *aufhellend* geklärt und neu, anders und im Bezug zu den Ursprüngen eingebettet. Mit *Theorieverweisen*, *Begriffszitaten* und *Kurzzitaten* wird im Sinne von Orth (1988, S. 51) *phänomenologisch* zwar „scheinbar Bekanntes aufgeboten“, jedoch immer nur „um ganz neue Verständnisdimensionen zu eröffnen“. Die Hoffnung des Beitrages ist, nun neue oder zumindest andere Erhellung auf das Thema der Diagnostik anzubieten und damit *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzuregen.

2 Klärungen zur Diversität als Vielfalt und Care als Sorge

Jeder „Gang des Denkens“ vollzieht sich nach Ostertag (2001, S. 32) stets unter *konkreten*, erfahrbaren und oftmals benennbaren *geschichtlichen*, *gesellschaftlichen* und *kulturellen* Bedingungen: Pädagogik ist daher immer diejenige *Pädagogik* einer bestimmten *Gesellschaft*, die am Fundament einer bestimmten *Kultur* zu einer bestimmten *Zeit* an einem bestimmten Ort (Raum) stattfindet und so von einer *Lebenswelt* ausgeht (Schaller, 1987). Diversität im *Lebenszusammenhang* und in der *Lebenswelt*, also die *gelebte* Diversität ist demnach *ähnlich* (nicht gleich) *wie* Moral oder genauer die jeweiligen *Moralen* abgänglich vom geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen Geschehen². Wie *strukturähnlich* sich moralische Urteile und unterschiedliche Formen von Sorge überhaupt zueinander verhalten, zeigt im Besonderen die Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg (1974, 1976) auf.

2.1 Diversität als Vielfalt

Mit „Diversität werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen angesprochen“, schreibt Stenger et al. (2017, S. 9), die sich entlang geschichtlich-gesellschaftlich-kulturellen *Differenzlinien* ergeben und normierende Wirkungen erzeugen „(z. B. Geschlecht, soziale Differenz, Ethnie)“, die wiederum im Sinne der *Deduktion* funktionieren. Zugleich werden für den Begriff der *Diversität* mehrere „Bezeichnungen wie Heterogenität, Vielfalt, Inklusion oder Differenz als scheinbare Synonyme herangezogen“, die dem Wort und seiner Bedeutung oftmals auch weniger oder nicht entsprechen. Dabei lässt sich der Ursprung des Begriffs *Diversität* einerseits etymologisch auf das Adjektiv *divers* zurückführen, was von lateinisch *dīversus* kommt und „von einem anderen abweichend (in seiner Beschaffenheit), verschieden“ (Pfeifer, 2011, S. 233) ausdrückt. Andererseits ist das Wort *Diversität* auch „abgeleitet aus Lateinisch ‚diversitas‘“ (Florin et al., 2018, S. 12) und meint „‚Verschiedenheit‘ oder ‚Unterschied‘ [...]: Im Deutschen handelt es sich bei dem Begriff ‚Diversität‘ um ein Synonym für ‚Vielfalt‘, das bis 2010 vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich verbreitet war“. Zwar liegt im Englischen mit *diversity* eine Entsprechung zum deutschen Begriff vor, jedoch ist dieser nicht identisch mit dem deutschen Begriffskonzept (Humrich, 2017). Die Differenz ist über den kulturell-historischen Kontext der Verwendung der Begriffe nachzuvollziehen, dabei hat „der ‚diversity‘-Begriff vor allem die ‚Individualisierung von Leistung‘ im Kontext der identitätsstiftenden Kategorien ‚race‘, ‚class‘ und ‚gender‘ im Blick“ (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262), während der Begriff der „Diversität im deutschsprachigen Kontext insbesondere mit einer ‚anererkennenden Pädagogik‘“ (Herv.) verbunden wird (Prenzel, 1993; Humrich, 2017). Bereits 1993 schreibt Prenzel zur „Semantik von Gleichheit und Verschiedenheit“ um die *Bedeutungen* der Begriffe für die Praxis und *Lebenszusammenhänge* über den philosophischen Zugang nach Windelband (1910, S. 8) abzustecken: „Gleichheit ist ein Verhältnis, worin Verschiedenheit zueinander steht“. Verschiedenheit und Gleichheit werden dabei in ihrer Ambiguität und als Antinomien vorgestellt, indem einerseits die *Verschiedenheit* „die gegebene Mannigfaltigkeit der Welt, der Personen und Sachen“ (Prenzel, 1993, S. 31) und die „Veränderlichkeit“ hervorhebt: „Verschiedenheit entzieht sich der definierbaren Bestimmbarkeit“, was sich maßgeblich auf alle Überlegungen in Bezug zur vorgestellten *Semiologie der pädagogischen Diagnostik* sowie zum Ansatz der *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* auswirkt. Andererseits setzten die Begriffe der *Gleichheit* und Ähnlichkeit immer „Beziehungen zwischen“ *etwas* voraus. Um das Konstrukt der Gleichheit *beurteilen* zu können, muss etwas „wenigstens als Vorstellungszustände noch voneinander unterschieden werden“ (Windelband, 1910, S. 8). Gleichheit kann daher im Grunde nicht „Selbigkeit“ (S. 9) bedeuten, sondern bezieht immer die „Verschiedenheit des Gleichen“ mit ein und gilt für Prenzel (1993, S. 31) „stets nur partiell und in einer bestimmten Hinsicht“ und kann damit „auch nie ‚absolut‘ sein“.

„Jedes Kind lernt, daß es nur Gleichbenanntes [also Ähnliches] zusammenzählen darf: 3 Äpfel und 4 Birnen sollen nicht addiert werden, aber als Früchte machen sie doch zusammen 7 aus“ (Windelband, 1910, S. 9).

Die *erlebbare* und *erfahrbare* Wirklichkeit ist eine *lebendige* Welt der Vielfalt, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit, Pluralität und dennoch sind ohne Bezug auf „die Gleichheit“ (Prenzel, 1993, S. 32) keine „Aussagen über Verschiedenheit“ und Ähnlichkeit möglich. Jedoch spricht der „Begriff der Verschiedenheit [...] qualitative Differenzen an“, hingegen der Begriff der Gleichheit und vielmehr noch der Blick auf die Ungleichheit ist mit „quantitativen Differenzen [...] konnotiert“ (und rückt so in die Nähe von sozialwissenschaftlichen Methoden). Verschiedenheit ist aus einer „mathematischen Herleitung“ heraus als „inkommensurabel“ zu bezeichnen, was immer „irrationale Zahlen ergibt“³. Damit legt der Begriff der *Inkommensurabilität* nach Prenzel (1993, S. 32) fest, dass die Mannigfaltigkeit der Welt und die Pluralität in der Welt eben nicht in „Hierarchien systematisier[t]“ oder „von einem Prinzip“ bzw. Rahmen *abgeleitet*, also deduziert werden kann. Was im Übrigen und als Nebenbemerkung auch (in ähnlicher Weise) für die Mannigfaltigkeit von *Qualitäten* ihre Gültigkeit besitzt. Ein Rahmen ist in Bezogenheit zur Mannigfaltigkeit immer *zu wenig*.

„Pluralität bildet sich aus der unhintergehbaren Eigenart *differenter* Lebensweisen und Wissens- und Denkformen, diese genießen jede in ihrer Eigenart hohe Wertschätzung. Indem aber jedem dieser Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst. Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie“ (Prenzel, 1993, S. 49; Herv.).

In Bezug zur Verschiedenheit und Gleichheit „muß immer klar bleiben“, schreibt Prenzel (1993, S. 55), dass „alle menschlichen Existenzweisen [...] kulturell bedingt und historisch *veränderlich* sind“, daher sind die sich „kulturell [...] wandelnden Eigenarten bewußt zu machen und mitzuteilen“. Dieses Bewusst-Machen und Mitteilen von Momenten der Verschiedenheit, Ähnlichkeit und Gleichheit ist eine wesentliche Überlegung, die ebenso auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzuwenden ist, was im weiteren Verlauf des Beitrags noch mehrmals an verschiedenen Stellen aufzugreifen ist. Dabei kann im Beitrag mit Geduld und einem Einsehen und Verstehen in Bezug zu *Formen* aufgezeigt werden, dass *differenzierbare Wissens- und Denkformen* mit dem *gleichen Recht auf Eigenart* nicht nur bestehen (siehe darüberstehendes Zitat), sondern vielmehr in einer *diversitätssensiblen Diagnostik* umfänglich und mitteilend zu berücksichtigen sind. Die Vielfalt liegt bereits in den *Formen* des Ausdrückens, Darstellens, Bedeutens und Auslösens vor und verweisen so im Besonderen auf die Theorie der Entwicklung von Symbolen nach Cassirer und auf die Zeichentheorie von Bühler (Wiesner, 2022a).

Zugleich ist hervorzuheben, dass gerade das „Veränderliche“ nach Roth (1971, S. 91) und die „Entwicklung von Lernprozessen“ in Bezug zu der „Lerngeschichte“ (S. 93) das *Wesen der Pädagogik* darstellt, was die Pädagogik gegenüber dem Blick auf die „Konstanten“ sowie auf das „Unveränderliche“ von der „Psychologie“ abgrenzt und absetzt. Somit steht in der Pädagogik die Idee von *Entwicklung* und vom *Prozess* in den Begriffen *Erziehung* und *Bildung* im Vordergrund und so wird aus einer Entwicklungspsychologie mit dem Fokus auf das *Konstante* eine Entwicklungspädagogik mit dem Blick auf das *Veränderliche*. Die *wandelenden* Eigenarten menschlicher Existenzweisen, die als Kulturen und Gesellschaften bezeichnet werden und dabei *Moralen* der Verschiedenheit ausbilden, sind dennoch keine „voneinander [klar und deutlich] abgrenzbaren Einheiten“ (Hummerich, 2017), sondern vielmehr Gemengelagen und vielfältige ineinander übergehende *Gesamtheit*, die nach Hummerich & Rademacher (2012, S. 41) zu eher „symbolische[n] Ordnungen“ führen. Was hier gemeint ist, kann *zeichentheoretisch* ausgelegt werden, nämlich, dass sich Kulturen zueinander *in* und *durch* Verschiedenheit und Ähnlichkeit *ausdrücken*. Die personale und menschliche „Kulturwelt“ (Sommer, 1990, S. 71) tritt aus dem „Ausdruck“ hervor. Jedoch ist Verschiedenheit ebenso in den *Darstellungen* und *Symbolen* vorzufinden und gesellschaftlich vor allem in den *signalorientierten* Regeln, Normen und Vorgaben. Damit ist ein erster Grundstein für eine *zeichentheoretische* Auslegung für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* geschaffen, die im weiteren Beitrag aus mehreren Perspektiven und Blickwinkeln im Sinne von Variationen aufzuzeigen sind. Dabei entsteht auch *Redundanz*, was sich begrifflich auf das lateinische Wort *redundāre* bezieht und (geisteswissenschaftlich) *übertreten*, *hineinströmen* sowie *einen Überfluss haben* und sich *in Fülle zeigen* meint, aber auch vom lateinischen Wort *unda* als *Woge* und *Welle* etymologisch abstammt und dabei auf das mehrfache (mehrmalige) Nennen von etwas hinweist (Hoad, 1993; Pfeifer, 2011). Redundanz als (sozialwissenschaftlich gedachte) überflüssige Information, wofür das Wort seit dem 20. Jahrhundert auch verwendet wird, entsteht nur dann, wenn etwas immer aus einer (linearen und kettengliedrigen) Perspektive betrachtet wird. Jedoch sobald die Perspektiven sich ändern und verschieben, führt eine Fülle von Variationen aus immer wieder differenzierbaren Blickwinkeln zu einer umgreifenden *Gesamtschau* (siehe Abbildung 1Bf).

Im Besonderen ermöglicht der *Kulturbegriff* von Lévi-Strauss (1977, S. 320) noch eine erweiternde Sicht und ein tieferes Verständnis für *die* Herausforderungen der *Diversität*: „Wir nennen Kultur jede ethnographische Gesamtheit, die, vom Standpunkt der Untersuchung aus, gegenüber anderen bezeichnende Abweichungen aufweist.“ Auch diese Klarlegung verweist auf die Idee der Gleichheit, die nur als Verhältnis zur Verschiedenheit bestimmbar wäre. Bereits 1939 schreibt Bohr korrespondierend zu dem bisher Gesagten einen überaus lesenswerten Absatz, der zur Erhellung des *Wirkfelds* dienlich ist:

„In the case of the specific cultural characters of human societies the problem is, [...] that the basis for the classification is here the traditional habits shaped by the histories of the societies and their natural environments. [...] The main

obstacle to an unprejudiced attitude towards the relation between various human cultures is, however, the deep-rooted differences of the traditional backgrounds on which the cultural harmony in different human societies is based and which exclude any simple comparison between such cultures. [...] In fact, when studying human cultures different from our own, we have to deal with a particular problem of observation which on closer consideration shows many features in common with atomic or psychological problems, where the interaction between objects and measuring tools, or the inseparability of objective content and observing subject, prevents an immediate application of the conventions suited to accounting for experiences of daily life" (Bohr, 1939, S. 271).

Der „Ausdruck Kultur“ wird nach Lévi-Strauss (1977, S. 321; Herv.) also dazu verwendet, „um eine *Gesamtheit* bezeichnender Abweichungen [...] zu gruppieren, bei der die *Erfahrung* beweist, daß die Grenzen [nur] ungefähr zusammenfallen“. ⁴ Damit liegt *durch* „Levi-Strauss [...] dem Kulturbegriff also eine Idee von ‚Gesamtheit‘ zugrunde“ (Hummrich & Rademacher, 2012, S. 41), die als „ein Modell der Vielfalt“ die Phänomene der *sozialen* und *prosozialen* Welt verbindet, also die *Mannigfaltigkeit* und *Vielfalt* betont. Diese Auslegung schafft eine Brücke zwischen vielfältigen Formen von Verschiedenheit auf unterschiedlichen Ebenen der menschlichen Existenzweisen und verweist zugleich auf die Idee einer Diversitätskultur als Kultur der Vielfalt. Der Begriff der *Kultur* stammt etymologisch vom lateinischen Wort „*cultūra* [als] Pflege (des Ackers)“ (Pfeifer, 2011, S. 743) und der „geistigen Pflege“ ab, dabei meint der Begriff ab „etwa 1700“ auch die „Ausbildung und geistige Vervollkommnung“ und grenzt sich von der *Gesellschaft* als „zweckgebundene Vereinigung von mehreren Personen“ (S. 439) ab, was aus dem „mhd. *geselleschaft*“ abstammt und „fürstliches Gefolge, Vereinigung mehrerer, Genossenschaft“ im Sinne eines Ordnungsgefüges beschreibt. Die *Pflege der Vielfalt* ist demnach eine Grundidee der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* als *Sorge*, weshalb – was im Beitrag noch gezeigt werden wird – auch eine *Vielfalt von Zeichen* im Prozess des Diagnostizierens heranzuziehen sind.

Da der Begriff der *Diversität* im deutschsprachigen Kontext meist mit *Vielfalt* gleichgesetzt wird, ist auch der Umfang dieses Wortes näher zu beleuchten. *Vielfalt* bedeutet etymologisch „große Mannigfaltigkeit“ (Dudenredaktion, 2014, S. 901) und verweist nach Pfeifer (2011, S. 1516) sowohl auf das Wort „falten“ („*fältig*“), woraus „*vervielfältigen*“ gebildet werden kann als auch auf „vermehrten und vergrößern“. Somit kann die Verbundenheit zwischen der Diversität und der Vielfalt über die Mannigfaltigkeit nachvollzogen werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen zur Diversität versucht der Beitrag einen Entwurf für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* anzubieten und anzuregen. Dabei ist gerade durch Hinzuziehung von Cassirer und der Theorie der Symbolisierung eine Verbindung möglich mit der *kindlichen* wie auch *menschlichen Weltaneignung* überhaupt. Zunächst ist jedoch noch

der in der Überschrift erwähnte Begriff *Care* darzulegen wie auch die Relationen von *Diversität*, *Care* und *Diagnostik* zueinander.

2.2 Von der Diagnostik zu Care

Der Begriff der *Diagnose* stammt etymologisch aus vom griechischen Wort „*diágnōsis*“ (Pfeifer, 2011, S. 221) und meint die Relation von *Erkenntnis*, *Unterscheidung* und *Beurteilung*, also die Wahrnehmung *aktiv* auf dasjenige zu richten, *woraus etwas erkennbar, unterscheidbar und beurteilbar* wird, um *diagnostisch* (griechisch *diagnōstikós*) im Sinne einer *Lehre des Erkennens* angemessen beurteilen zu können (Wiesner, 2020a). In Ab- und Angrenzung zur Forschung und Wissenschaft hat Diagnostik „in schulischen Entscheidungssituationen“ (Reulecke & Rollett, 1976, S. 177) meist „den Zweck“ systematisch Eindrücke, (Sinnes-)Daten und Informationen „zur Optimierung [und Entwicklung] des pädagogischen Handelns zu gewinnen“. Dabei meint pädagogische Diagnostik einerseits das Erkennen und Beurteilen des *eigenen* Lehrens und des Unterrichts zu erkunden. Andererseits umfasst Diagnostik in der Pädagogik die Planung, Lenkung und das situationsspezifische Navigieren *von* und *durch* Lehr- und Lernprozesse (Schreiner & Breit, 2019) im Sinne einer *Modifikationsdiagnostik* (Veränderung, Förderung), um für die „Lernenden [... förderliche] Entscheidungen zu treffen“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 14). Diagnostik soll dabei unterstützen, „unerwünschte Zustände zu verändern und erwünschte zu stabilisieren“ (Rheinberg, 2004, S. 18). In der *Selektionsdiagnostik* (Auslese) werden hingegen „Personen oder Bedingungen aus einer Reihe möglicher Optionen“ (Spinath & Brünken, 2016, S. 20) ausgewählt, die besonders für ein festgelegtes Ziel passend erscheinen (Wiesner, 2020a).

Zur pädagogischen Diagnostik „gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu [...] Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen Zum Ziel haben“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13). Im *weiten* Sinne meint pädagogische Diagnostik das Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen aller Aufgaben, Handlungen und Entscheidungen im Rahmen der personalen, gruppen- und systemorientierten Lern- und Bildungsbegleitung. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* wird nun auch andere Wege beschreiten. Eine korrigierende Richtung des begreifenden Verstehens von Diagnostik erfährt das Vorhaben bereits durch die *Einbeziehung* von *Care* als *innere sorgende Verantwortung*. *Care* wird somit zum *Fundament* und zur *Primär-gestalt* der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik.

Care ist ein wesentlicher Grundbaustein der Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ebenso verdeutlicht *Care* ein *ethisches Verständnis* von Begleitung, Betreuung und Sorge überhaupt. Die Begriffe *Care* wie auch *Caring* ermöglichen etymologisch in der englischen Sprache eine weite Spannweite und meinen sowohl Besorgt-Sein, Besorgnis, Sorgfalt, Sorge, Zuwendung, Achtsamkeit, Betreuung, Bedacht, Takt, Kummer als auch Kümmern und Sich-Kümmern, also *Caring* als *to act or state of showing concern for others*⁵. In der deutschen Sprache sind zwei Auslegungen heranzuziehen, um das breite Spektrum von *to*

care verständlich zu machen, nämlich ein sich sorgen *um* etwas und ein Sorgen *für* etwas. Zugleich steht im Deutschen beim Terminus der Sorge etymologisch der Kummer und die Befürchtung, die Besorgnis und Furcht sowie die Gefahr im Vordergrund. *Fürsorge* hingegen drückt das *Sichkümmern um* jemanden oder etwas aus und benennt mit Blick auf die mhd. *Vürsorge*, also den auch auf die Zukunft gerichteten Beistand und die umfängliche Unterstützung (Pfeifer, 2011). Care wird so zur Fürsorge, zur pädagogischen Sorge und zu einer Form von *caring education*.

In der deutschen Auflage des Werks *Die andere Stimme* wird „*ethic of care*“ von Gilligan (1982, S. 30) als „Ethik der Anteilnahme“ (Gilligan 1984, S. 43) übersetzt, was etymologisch wiederum den Wortbedeutungen von *Beteiligung* und *Mitgefühl* entspricht (Pfeifer 2011). Care ist nach Gilligan vor allem als ein *geteiltes* Verständnis sowie als *Teil-Haben* zu verstehen, dabei meint es eben nicht eine gemeinsame Übereinstimmung: Das Wesentliche jeder *ethischen Entscheidung* „besteht darin, eine Wahl treffen zu können, und in der Bereitschaft, die Verantwortung für die getroffene Wahl zu übernehmen“ (Gilligan, 1982, S. 86). *Beurteilen*, ein wesentlicher Aspekt der Diagnose, führt zu einer getroffenen Wahl und braucht daher eine *sorgende Verantwortung* und eine *fürsorgliche* Verantwortung in Bezogenheit zur Beurteilung.

So ein Verständnis von Fürsorge und sorgender Verantwortung baut im Sinne von Noddings (1984) nicht auf *abstrakten* Herangehensweisen und Prinzipien auf, sondern meint eine umgreifende und verstehende *Praxis des Sorgens*, eine fürsorgliche Haltung und eine *Ethik der Aufmerksamkeit* als *Gewahrwerden*. Hilfesuchende Kinder, Jugendlichen und Erwachsene werden daher als Personen in einem Beziehungsgeflecht und in Situationen und Kontexten gesehen, wodurch im Besonderen der Beziehungsaspekt und die sorgende Haltung innerhalb jeder Care-Kommunikation und -Interaktion hervorgehoben wird (Steinkellner & Wiesner, 2017). Dabei geht es immer wieder um die *Anerkennung* und die *Wertschätzung* des In-Beziehung-Seins (Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b). In diesem Sinne schreiben Benner und Wrubel (1989, S. 398) in *The Primacy of Caring*, dass die Fürsorge als *Primärgestalt* zu betrachten ist, nämlich als „*basic way of being in the world*“ (Herv.). Eine *reine* Ausübung von einem sachgerechten Vorgehen, die Erledigung von Aufgaben oder die Anwendung von Techniken ist nach Benner (1997) *nicht* mit Fürsorge, sorgende Verantwortung oder Anteilnahme zu verwechseln und führt zu keiner *beziehungsorientierten* Zuwendung und Hinwendung. Mitmenschlichkeit und *achtsame Sorge* sind daher ein fundierender Grund von Care und Caring (Steinkellner & Wiesner, 2017) und das Fundament jeder diversitätssensiblen Diagnose. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* sorgt sich *um die Angemessenheit und Glaubhaftigkeit der Diagnose* und entwickelt ein Sorgen *für* den zu diagnostizierenden Menschen, das zu diagnostizierende Kind, den zu diagnostizierenden Jugendlichen und die zu diagnostizierende Jugendliche.

3 Die Lehren der Zeichen

Um wesentliche Grundlagen für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* zu schaffen und aufzuzeigen, sind zunächst in vorliegendem Beitrag einige *zeichentheoretische* Fundamente vorzubereiten und auszubreiten. Neben der Sematologie von Karl Bühler (1879–1963) sowie der Semasiologie und semiotischen Theorie von Ernst Cassirer (1874–1945) als wesentliche *Zeichenlehren* ist Charles S. Peirce (1839–1914) als „tatsächlicher Begründer der modernen Semiotik“ nach Sebeok (1979, S. 20) zu nennen. Dabei geht der Begriff des *Zeichens* nach Wellek (1970, S. 201) und Sollberger et al. (2019, S. 9) etymologisch auf den griechischen Begriff „*sema*“ zurück und meint etwas Gegebenes, Angetroffenes oder Vorgefundenes, also die *Bezeichnung von etwas*. Ein *Zeichen* ist für Peirce (CP 2.228) daher etwas, „das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht“. Daher gibt es mehrere *Formen* von Zeichen (siehe Tabelle 1), wie der Bühler'sche Ausdruck (*Symptom*) und das Peirce'sche *Ikon* als Simile (*Ähnliches* und *Gleichartiges* im Sinne von Ausdruck), jedes wiederholende (mehrmalige und übende), begreifende, arbeitende und herstellende Verhalten, Benehmen und jede Kundnahme (das Bühlersche *Signal als* Cassirers *reine Bedeutung*) wie auch die willkürlichen, konventionellen sowie gesellschaftlichen und kulturgebundenen Festsetzungen (*symbolische Darstellung, Symbol, Bedeutung*). Zeichen vertreten in der Welt also nicht nur etwas, sie stellen nicht nur etwas dar oder drücken etwas aus, sondern sie zeigen auf etwas hin.

	Karl Bühler (1879–1963)	Ernst Cassirer (1874–1945)
Symptom	<i>Ausdruck</i>	<i>Ausdruck</i>
Symbol	<i>Darstellung durch Abbildung</i>	<i>Darstellung</i>
	<i>symbolische Darstellung</i>	<i>Bedeutung</i>
Signal	<i>Auslösung</i>	<i>reine Bedeutung</i>

Tabelle 1: Vergleichender Integrationsentwurf zu den Zeichenlehren von Bühler und Cassirer
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Gerade die „konventionalisierte[n] Zeichen“ haben nach Wellek (1970, S. 206) „die Tendenz, sich zu ganzen Zeichen-Systemen zusammenzuschließen oder auszuwachsen“, was an der Semantik und Syntaktik der Sprache oder an der Mathematik aufgezeigt werden kann. Symbole und Signale verknüpfen sich mit Blick auf Peirce, Cassirer und Bühler durch *reine* Bedeutungen als Gebilde: „Zu ihnen gehören die meisten [abstrakten, nicht anschaulichen] Wörter“ (Peirce, 1873, S. 193), also „Wörter wie Kraft, Gesetz, Reichtum, Heirat“ (S. 200). Der Begriff *Symbol* (griechisch *sýmbolon*) verweist nach Pfeifer (2011, S. 1400) auf

„zusammenwerfen, -legen, -fügen“ (griechisch *syμβάλλειν*), ebenso steckt „im Wort Symbol das Zusammenwerfen [...] im Sinne von »vermuten« [to conjecture]“ (Peirce, 1873, S. 198). Aus den Symbolen entstehen die „Signalsysteme, Klassifikationsmuster, Aufstellungsordnungen“ (Nagl, 1992, S. 49), nämlich durch die „»allgemeine[n] Regeln«“. Ein Symbol ist kein „Anzeichen, [...] Hinweis, Indiz oder Symptom“ (S. 202), jedoch fließt Im Symbol „eine oft schwer ausschöpfbare Vielfalt von rational nicht auflösbaren Bedeutungen“ zusammen. Die Differenz aller Zeichen führt jedoch zugleich zu einer „Synthesis des Verschiedenen“ (Cassirer, 1923, S. 136), die wiederum die *Kultur*, in diesem Kontext die jeweilige Unterrichtskultur oder *Diagnosekultur* gestalten. *Kultur* ist nach Cassirer (1942, S. 46) alles „Sein und Werden“ aller „Verständnisformen“ (Schwemmer, 1997, S. 43) und kann daher „als ein begriffenes Miteinander der einzelnen Formen [Zeichen]“ (S. 43) verstanden werden.

Sowohl Karl Bühler, Ernst Cassirer als auch Charles S. Peirce gehen von einem jeweils etwas anderen Ausgangspunkt aus, treffen sich im Grunde jedoch in ihren Vorstellungen. Auch darf auf die „prinzipielle Übereinstimmung [von Bühler und Cassirer] hingewiesen werden, die [...] über die] Untersuchungen [...] besteht“ (Cassirer, 1929, S. 122). Ebenso bezieht sich Bühler (1934, S. 76) auf Cassirer, indem er schreibt, dass vieles an Cassirers Theorie „dort ganz anders eingeführt“ wird, „im Endergebnis aber treffen wir vollkommen zusammen“. Das Wahrnehmen und Erkennen aller Zeichen erlaubt dem Menschen ein „Weltbegreifen“ (Cassirer, 1929, S. 14), wodurch „alle Richtungen des Weltverstehens“ sowie im Sinne von Schwemmer (1997, S. 23) auch das Ergründen der „Mannigfaltigkeit unterschiedlichen Weltauffassens“ eröffnet wird.

Gerade die Theorie von Cassirer (1923, 1925, 1929) interessiert sich für die Differenzierung der *Formen der Weltaneignung* durch vielfältige „Weltbetrachtung[en]“ (Cassirer, 1910, S. 200). Damit tritt das Wesentliche für das Lernen in den Vordergrund, das *Veränderliche* (auch das Veränderbare der Zeichen) und der Blick auf das Pädagogische als das Unterrichten durch Zeigen mittels Zeichen. In der Theorie der symbolischen Formen unterscheidet Cassirer (1923, 1925, 1929) ähnlich zu Bühler (1934) zwischen *Ausdruck, Darstellung* und (im Grunde zweierlei Formen) von *Bedeutung* als „Grundpole“ (Cassirer, 1927, S. 304). Diese „Zeichengebung“ ermöglicht nach Cassirer (1923, S. 41) einen „fließenden Eindruck“ im Sinne einer „Wandlung zur Gestalt“ (Ausdruck, Darstellung) hin zu einer „Form und Dauer“ (Bedeutung). Die *Zeigestruktur der Pädagogik* ermöglicht daher sowohl die Fokussierung auf das wert- und sinnorientierte Lernen durch Erfahrung sowie Klärung von Ideen und Vorstellungen als auch auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen durch Hervorhebung von Planung, Zielen unter Einbringung von Expertise. Die „Ausdrucksfunktion, [...] die] Darstellungsfunktion und [...] die] Bedeutungsfunktion“ (Cassirer, 1927, S. 303) fungieren als „Bezugssystem[e]“ (S. 301), die pädagogische „»Orientierung«“ wie auch *Sphären* des Unterrichtens als Wirkungsbereiche schaffen (lat. *sphaera*; im übertragenen Sinne meint die Sphäre ein Gebiet, einen Bereich oder einen Wirkungskreis). Diese Sphären verlangen mit Blick auf die Entwicklung von *Lerngemeinschaften* nun unterschiedliche Ausrichtungen, also differenzierbare Pole als Orientierungen.

Im Sinne von Bühler bestehen jedes Unterrichten und Lernen wie auch jede Erzählung, jeder Dialog und jede Welt-Anschauung aus einer Mehrgliedrigkeit von Zeichen, die eine Ähnlichkeit mit dem Herangehen von Cassirer aufweist. Bühler (1934, S. 24) bezieht sich auf Platons Dialog Kratylos und die Idee vom „organum“, welches die Bezugssysteme mittels Zeichen ausdifferenziert: „Die Aufzählung einer – dem anderen – über die Dinge nennt nicht weniger als drei Relationsfundamente“. Diese Relationsfundamente als *Ausdruck*, (zweierlei Formen von) *Darstellung* und *Auslösung* sind zugleich wesentliche Momente des Unterrichts im Besonderen durch das Zusammenwirken von Ausdruck-Auslösung-Phänomene sowie durch Darstellung-Auslösung-Phänomene (siehe dazu ausführlich Wiesner, 2022a). Das Organum von Bühler (1934) hat ebenso Schulz von Thun (1977, S. 21) für seine Modellierung des Kommunikationsquadrats verwendet, um die „Vielfalt möglicher Kommunikationsstörungen und -probleme besser einzuordnen“ und um „den Blick“ zu öffnen für „verschiedene Trainingsziele zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“. Die Komplexität, Tiefe, Breite und Weite des Bühler’schen Organon sowie die Ideen von Cassirer und Peirce – gerade für die *Praxis*, für den *Unterricht* und für die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* – bleiben im Grunde bei allen neueren Modellierungen unerreicht.

Auch die bekannten *Erkundungen* von Dilthey (1922) können aus einer *zeichentheoretischen* Perspektive heraus ausgelegt werden: Dilthey (1922, S. 29) schreibt, dass in der Wissenschaft die „einen von ihnen [... Wissenschaftler*innen] ein Wirkliches aus[sprechen], das in der Wahrnehmung gegeben ist“, was auf den *Ausdruck* und die *Darstellung* verweist. Die „andere[n]“ entwerfen hingegen symbolische „Teilinhalt[e] [...] dieser Wirklichkeit, welche durch Abstraktion ausgesondert“ werden, was zeichentheoretisch die *Bedeutung* und die *symbolische Darstellung* (*Symbole*) aufzeigt und woraus die meisten Theorien konstruiert werden. Das dritte Herangehen gibt wiederum „Werturteile“ oder „Regeln“ vor, womit die *reine Bedeutung* und die vorgegebene *Auslösung* (*Signale*) beleuchtet wird.

4 Das verknotete Gewebe der Zeichen bei Ernst Cassirer

„Der Mensch lebt“ nach Cassirer (1960, S. 39) „in einem symbolischen und nicht mehr in einem bloß natürlichen Universum“, daher kommt es zu einem „verknotete[n] Gewebe“ unterschiedlicher Zeichen und daraus entstehen Netze aus differenzierbaren Sphären. „Jeder menschliche Fortschritt im Denken und in der Erfahrung verfeinert und verstärkt dieses Netz“. Daher ist für Cassirer auch der „Begriff ‚Vernunft‘ [...] viel zu eng, um die Formen des menschlichen Kulturlebens in all ihrem Reichtum und ihrem Gehalt zu umgreifen“ (S. 40). Der Mensch entwickelt sich nach Cassirer vom *Ausdruck* zum *symbolischen Denken* bzw. zum *Denken in Symbolen*, dabei formt nicht allein „das bloße Betrachten [passiver Eindruck], sondern das *Tun* [...] den Mittelpunkt“ (Cassirer, 1925, S. 183; Herv.), von welchem aus „die geistige Organisation der Wirklichkeit ihren Ausgang nimmt“. Dieses „*gestaltende Tun* der Menschen“ (Schwemmer, 1997, S. 45; Herv.) fundiert als *Ausdruck* wie das *gestaltende Schauen* (und nicht nur betrachten) sowohl das „Ich“ des Menschen als auch „die gesamte

geistig-kulturelle Wirklichkeit“: „Erst im Tun zeigt sich das ‚Sein‘“ (S. 28). Das gestaltende Tun basiert auf einer wahrnehmbaren, erlebbaren und erfahrbaren *Vielfalt*, diese schafft eine Verschiedenheit von Welten oder genauer, vielfältige *Zeichenwelten* und diese Mannigfaltigkeit kann interessiert erschaut und neugierig erhellt werden.

Eine Skizze zu einer Theorie der *diversitätssensiblen, pädagogischen Diagnostik* braucht einen *Grund*, vom welchem aus *etwas* zu erkennen und zu unterscheiden ist. Zugleich besteht die Husserlsche Notwendigkeit, durch das Diagnostizieren auch einzusehen, dass es sich etwas so und so verhält, um daraus ein gestaltendes Tun als Förderung und Unterstützung sowie auf der Grundlage einer sorgenden Verantwortung und Fürsorge zu entwickeln. Nun, die „Eigentümlichkeit von Cassirers integrativen Denken“ (Meyer, 2000, S. 472) ermöglicht die Entwicklung des Menschen durch aktives Erkunden, Erschauen und Analysieren von „Phänomene[n] nachzuzeichnen“ (S. 475; Herv.) und durch diese Herangehensweise auch das mehr oder weniger gelingende Lernen der „selbstgeschaffene[n] intellektuelle[n] Symbole“ (Cassirer, 1923, S. 3) aufzuzeigen. Diese Möglichkeiten schaffen *Ermöglichungsräume* durch die *Erhellung* der personalen und kollektiven „Theorie der Kultur“ (Recki, 2013, S. 365) als das *Woher* und dem *Warum* eröffnet zugleich das „Frag-Würdige“ (Fink, 1957, S. 182): Welche *Form* von möglicher, erlernter und gelernter Kultur liegt vor mir? *Was* kann ich *wie* und *wohin* tun? *Weshalb* ist das zu tun? Das *Woher* fragt nach der Quelle, das *Warum* nach Herkunft und Gründen, gemeinsam fundieren sie die Genealogie als Lehre der Herkunft und Quelle des *Herkommens*. Das *Was* und *Wie* ist vom *Wohin* zu bestimmen. Das *Wohin* fragt nach dem Veränderlichen, und stellt eine Bezogenheit und Bezugnahme zu einem anschaulichen *Zielbild* her. Das *Wozu* fragt nach dem Sinn und nach der Zukunft, also wo wollen wir durch und nach der Förderung und Unterstützung wirklich *ankommen*, wenn wir so handeln und so gestalten, so leben, etwas tun und etwas lassen. Die daraus entstehende Theorie und die dazu notwendige Differenzierung der Vielfalt der Zeichen wird jedoch nur dann verständlich, wenn sie mit Bezug auf Schwemmer (1997, S. 45) auf „die Dynamik des gestaltenden Tuns“ hin *durch-schaut* wird. Dieses *Durch-schauen* gestaltet und schafft selbst ein *gestaltendes Tun* und einen *Gestaltungsprozess*, der auf der aktiven *Einbildungskraft* und auf der *produktiven Vorstellungstätigkeit* gründet. Also wesentliche Säulen des Förderns, Forderns und Unterstützens mittels Teil-Habe, im Sinne von Autonomie und Partizipation.

„Und immer zeigt sich dabei, daß das »Verstehen« der Welt kein bloßes Aufnehmen, keine Wiederholung [Übung] eines gegebenen Gefüges der Wirklichkeit ist, sondern daß es eine freie Aktivität des Geistes in sich schließt. Es gibt kein echtes Weltverständnis, das nicht in dieser Weise auf bestimmten Grundrichtungen, nicht sowohl der Betrachtung als vielmehr der geistigen Formung, beruht“ (Cassirer, 1929, S. 14).

Die *pädagogische diversitätssensible Diagnostik* erkennt, unterscheidet und beurteilt daher sowohl alle „Formwelten und ihren vollen Sinngehalt“ (Schwemmer, 1997, S. 45) als auch das

einigende Band zwischen diesen Gestaltungsmöglichkeiten und achtet im Besonderen auf entwicklungspädagogische Aspekte (Wiesner, 2020b; Wiesner & Zechner, 2020). Ebenso sind *Persönlichkeitsentwicklung* und *umbildendes Lernen*⁶ nur durch ein tiefgreifendes Verständnis für die *Sinngehalte der Formwelten* wie auch für die Verbindungen und Relationen dieser Gestalten und der daraus entstehenden „mannigfaltigen Strukturen“ möglich. Persönlichkeitsentwicklung, Haltung und Vorbild-Sein (Lernen am *Modell*) ist im Besonderen und *vorrangig* in der *Darstellung* und im „Ausdruck von Personen“ (Schwemmer, 1997, S. 45; Herv.) vorzufinden.

Die Formwelten und ihre Sinngehalte: Cassirer differenziert drei wesentliche Momente von Zeichen als „drei Grundpole“ (Cassirer, 1927, S. 304), nämlich die der „Ausdrucksfunktion, der Darstellungsfunktion und der Bedeutungsfunktion“ (S. 303), die als „Bezugssystem[e]“ (S. 301) fungieren und „»Orientierung«“ wie auch *Sphären* als Wirkungsbereiche bzw. -felder schaffen (*Variationen*). Der lateinische Begriff *sphaera* wird hier im übertragenen Sinne verwendet und meint die Sphäre als ein Gebiet, einen Bereich oder einen Wirkungskreis (Pfeifer, 2011). Alle „Akte des Ausdrückens, des Darstellens und des Bedeutens [... sind] nur, indem sie sich *betätigen*, und indem sie in ihrer *Tat* von sich selbst Kunde geben“ (Cassirer, 1929, S. 114; Herv.) Dadurch blickt der Mensch „ursprünglich nicht [reflexiv] auf sich selbst zurück, sondern sie [die Personen] blicken auf das Werk hin, das sie zu vollziehen, auf das Sein, dessen geistige Form sie aufzubauen haben“. In der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik bedeutet dieser Hinweis, dass der Blick sowohl auf das *bereits Gewirkte* und *Vollendete* gerichtet werden kann als auch auf das *gegenwärtige Schaffen* und das *unmittelbar gestaltende Tun*. Also auf das *Gegenwärtige* und auf das *Vergangene*. Dabei sind im unmittelbaren „Ausdruckserleben“ (Schwemmer, 1997, S. 50) wesentliche Ressourcen und „Gestaltungspotentiale“ vorzufinden, die für alle weiteren und nachfolgenden „kulturellen Leistungen“ höchst bedeutsam sind, da alle Potentiale und Ressourcen mit dieser *ersten Sphäre* „in *affektiver* Weise verbunden sind“ (S. 51; Herv.): „Die Dinge und Ereignisse erfahren wir nicht nur und nicht primär in einer distanzierten Ding- oder bloßen Ereigniswahrnehmung, sondern immer auch und sogar zunächst ausdruckschaft“. Gerade zu Beginn behält die Welt für den Menschen „in all ihrer Vielfältigkeit und Lebendigkeit, noch den Charakter des »Unpersönlichen«; sie ist immer und überall *Kundgabe*“, schreibt Cassirer (1929, S. 82; Herv.) und aus dem Eindruck formt sich das erste gestaltende Tun (*Ausdruck*), erst daraus entwickeln sich die *Darstellungs-* und *Bedeutungsformen*.

Der Mensch wird unter einem entwicklungspädagogischen Blick von den Dingen und Ereignissen, also im Eindruck *persönlich* angesprochen und diese werden in uns als Gestaltungsimpulse *affektiv* wirkkünftig (Neugier, Interesse, Freude, Angst, Ekel aber auch Lernfreude, Prüfungsangst usw.). Diese pathische Ausrichtung ermöglicht sowohl *Hinwendung* wie auch *Abwendung* als auch *Hoffnung* oder *Furcht* als Antworten zu kreieren (Arendt, 1989; Wiesner, 2023b). Cassirer (1925, S. 236) schreibt dazu unter Heranziehung der Gestaltwahrnehmung, dass sich aus der anfänglichen „Unbestimmtheit des Gefühls“ vor allem „einzelne Eindrücke“ herauslösen, die sich „durch ihre besondere Intensität, durch ihre Stärke

und Eindringlichkeit von dem gemeinsamen Hintergrund abheben“, woraus sich beispielsweise Ausrichtungen wie Hoffnung oder Angst als affektive Stimmung entwickeln. Hoffnung ist daher nur *dynamisch* zu verstehen und führt neben dem Vertrauen zu einem Wertstreben durch eine besondere Qualität „des Fühlens“, weshalb Arendt (1989, S. 38) die damit eng verbundene Furcht aufzeigt: „Jede Hoffnung führt eine Furcht bei sich, und jede Furcht behebt sich, indem sie sich der entsprechenden Hoffnung zuwendet“. *Ausdruck* ermöglicht *Ausdruckserleben* (Mitschwingen, Resonanz, Mitempfinden, Mitfühlen, Begegnung, Beziehung), *Ausdruckserfassung* (Wahr-nehmen, Begreifen), *Ausdruckshandeln* (Teil-Haben, gestaltendes Tun) und *Ausdrucksverhalten* (Mimik, Gestik) und eröffnet das Darstellungserleben und das Darstellungshandeln (prosoziale Rolle) sowie das abstrakte Bedeutungsverstehen (Ein-fühlen, Perspektivenwechsel, Bedeutungserkennen, soziale Rolle). Die Stimmung der Hoffnung und der Furcht als *Urphänomene* sind somit in der Tiefe mit dem *Ausdruck* verwickelt.

Alle „Urphänomene“ sind nach Cassirer (1929, S. 82) *Phänomene* „des Ausdrucks“ und „des ausdrucksmäßigen »Verstehens«“, diese offenbaren einen „Ausdruckssinn“ und nur dadurch bleibt das Dasein für den Menschen nicht „stumm“: „Wirklichkeit könnte niemals aus der Wahrnehmung als *bloßer Sachwahrnehmung* gefolgert werden, wenn sie [sich] nicht [...] kraft der Ausdruckswahrnehmung [...] in irgendeiner Weise in einer durchaus eigentümlichen Weise manifestierte“ (Herv.). Wesentlich ist hierbei für die diversitätssensible pädagogische Diagnostik, dass nach Cassirer (1925, S. 93) jede „sinnliche Erregung“ einen „Ausweg“ über den „Ausdruck sucht“ und auf dem Fundament dieser Gestaltungsweise formt sich beim Menschen zugleich die „Schwelle [... der] Geistigkeit“. In der Diagnostik kann nach diesen Auswegen gesucht werden, diese erkundet und auch als Quelle für *Ausdruck*, *Darstellung* und *Bedeutung* genutzt werden. Mögliche Schwächen und Belastungen beruhen oftmals auf *Defiziten*, die durch *zu wenig* Zuwendung, Wertschätzung, Anerkennung und Förderung entstanden. Gerade aus der Sicht der Pädagogik gibt es in der kindlichen Entwicklung mehrere sprachsensiblen Phasen, gerade um differenziert verbalisieren zu erleben. Kinder besitzen grundsätzlich ein sprachschöpferisches Vermögen und lieben absichtliches Plappern, kanonisches Babbeln, rhythmisches Lallen wie auch Reime, Verse, Lieder, Geschichten und *spielen* Sprachspiele, entwickeln Sprachen mit eigenen Phonemen, die aus kreativen Atmosphären entstehen. Kinder und Erwachsene, die in den *sprachsensiblen* Phasen wenig förderliche und fordernde Ansprache hatten, „die keine Dialoge entfalten können, mit denen niemand reimt und erzählt, ja die sogar niemanden haben, dem sie erzählen oder vorsingen können“ (Petzold, 1991, S. 611), *erleiden* Defizite durch das „abwesende Wort“ oder durch „böse Worte“, die „mundtot machen“. Ebenso werden oft die Worte wie auch der „Mund verboten“, wodurch die Sprachkreativität und das *Ausdrücken* unterdrückt wurden. Solche Kinder besitzen im Leben ein „Schweigen, das sie [zuvor] erleiden mussten“ (Petzold, 1991, S. 612) und gegenwärtig erleiden. Daher ist es gerade in einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik wesentlich, darauf zu achten, also mittels einer sorgenden Verantwortung *achtzugeben* was Förderung und Forderung meinen und jedenfalls das Frei-

Sprechen, das Erzählen und den basalen Ausdruck zu unterstützen, wodurch *nachher* auch das Schreiben von Texten und auch von Gedichten wieder gelingen kann. Das Ausdrücken und „zur Sprache bringen“ (Petzold, 1991, S. 612 f.) und „in Dialoge eintreten“ ist ein Kernprinzip und *Grundsatz der diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*. Dadurch wird Ansprache gestaltet und Ansprache erhalten.

Jede Persönlichkeitsbildung und Förderkunde (Heilkunde) als Lehre der Förderung und auch der Forderung *sensibilisiert* daher das *umgreifende Verständnis* für die Ausdrucksphänomene und fördert im Besonderen das Verhältnis von Eindrucks- und Ausdrucksvermögen. Durch die Förderung des Ausdrucksvermögens werden zugleich das Darstellungsvermögen und die Kompetenz des Bedeutungsverstehens (Symbolisierung) gestärkt wie auch entwicklungspädagogisches Verständnis ermöglicht. Grundlegend ist daher ein tiefgreifendes Verständnis für die Phänomene des *In-Beziehung-Seins mit der Welt, mit den anderen und Zu-Sich* (Gebauer & Wiesner, 2022; Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b), das diese die Relation zwischen den Eindrucksphänomene (auch als erstes grundlegendes Ambiguitätsvermögen) und die Ausdrucksphänomene (wie Haltungen und Wertstreben) *sichtbar* machen. Das Lernen beginnt anfänglich mit dem Eindruck und durch das Zumuten, Aushalten und Aufnehmen wie auch im Hinsehen, Hinhören, Mitfühlen *in Bezogenheit* zur eindrücklichen Welt, die dem Menschen sich selbst kundgibt. Das gestaltende Tun formt sich aus diesem Eindruck und die Interaktion mit den Eindrücken und *Kundgaben* vollzieht sich durch das Ausdrucksvermögen. Im Grunde geht es beim *reinen* Eindruck um die „bloße Hingabe an den Eindruck selbst“ (Cassirer, 1929, S. 43) sowie um die Hingabe an die „jeweilige »Präsenz«,“ wofür korrespondierend dazu in der Bindungstheorie der Begriff der *Passivität* verwendet wird (Wiesner & Gebauer, 2022b). Dieses Vermögen der *aktiven* Passivität als *Aushalten*, nämlich den reinen Eindruck und die Kundgabe aufnehmen – wofür Piaget (1970, S. 34) meist den Begriff der „Akkommodation“ verwendet – ist für das Lernen wesentlich, das der Mensch sich sonst „nicht weiterentwickeln“ (S. 33) würde und ohne dieses Zusammenspiel des Eindrucks und Ausdrucks „es keine Variationen in den Strukturen“ oder auch das „Auftreten neuer Strukturen“ (Piaget & Inhelder, 1979, S. 513) gäbe. Also immer, wenn „die Assimilation die Akkommodation *übertrifft*“, schreibt Piaget (1970, S. 35), dann „entwickelt sich das Denken in egozentrische oder sogar autistische [und bindungstheoretisch in *vermeidende*] Richtung[en]“. Daher ist das verknotete Gewebe der unterschiedlichen Zeichen, die dem Menschen ermöglichen sich die Welt anzueignen, achtsam und wohlwissend zu analysieren, um trotz der Synthesis des Verschiedenen daraus *Eindrücke* und *Kundgabe* für die Förderung, Forderung und Unterstützung zu gewinnen. In diesem Sinne beginnt der nächste Abschnitt mit den Ausdrucksphänomenen.

4.1 Ausdrucksphänomene

Die *erste Sphäre* ist die „ursprünglichste und urtümlichste Art“ der Beziehung zur Welt, zu anderen und *Zu-Sich* (ohne noch *Selbst* zu sein) und vollzieht sich durch das Verbinden von „sinnlichem Erlebnis“ und „Sinngelalt“. Ausdruck verweist etymologisch auf die „Zeichen

inneren Geschehens, Erlebens“ (Pfeifer, 2011, S. 247) und meint „seit dem 18. Jh. [auch] ‚die Art zu sprechen‘“. *Ausdrücken* steht wiederum für „deutlich, klar“, wodurch das *Wirkfeld* des Wortes ersichtlich wird.

Diese erste Sphäre eröffnet eine Welt durch den Eindrucks- und Ausdruckswert und die „Kunde von einem inneren Leben“ (Cassirer, 1927, S. 302). Zunächst steht für den Menschen (als Säugling) „die *passive* Welt der bloßen Eindrücke“ (Cassirer, 1923, S. 10, Herv.) im Vordergrund des Wahrnehmens, Erlebens und Erfahrens. Daher kennt „das reine Ausdrucksphänomen [...] noch keine [...] Form der Entzweiung“ (Cassirer, 1929, S. 105), es findet also noch keine Differenzierung zur „*Sachwelt*“ (S. 224; Herv.) statt. Vielmehr ist im Ausdruck noch ein „Modus des »Verstehens« gegeben“ (S. 105), der eben „nicht an die Bedingungen der *begrifflichen Interpretation* geknüpft ist“. Zugleich geht nach Cassirer (1925, S. 205) auch das „Gemeinschaftsgefühl“ daraus hervor und dem Ichgefühl und Selbstgefühl grundsätzlich *voraus* und *vorweg*, da das Gemeinschaftliche aus dem Eindruck entspringt und dennoch selbst erst „aus dem Chaos des ersten unbestimmten Lebensgefühls [...] entsteht“ (S. 208): „Das *Ich* fühlt und weiß sich nur, sofern es sich als Glied einer Gemeinschaft faßt, [...] sein eigenes persönliches Dasein und Leben ist in jeder seiner Äußerungen wie mit unsichtbaren magischen Banden an das Leben des umschließenden Ganzen gebunden“ (S. 205; Herv.). Der Mensch ist *grundlegend* ein „Ausdruckswesen“ (Schwemmer, 1997, S. 31) und durch die Vorrangigkeit der Gemeinschaft ein „Kulturwesen“. Das *gemeinschaftliche Lernen* und das gemeinsame spielende Lernen hat demnach etwas Ursprünglicheres als die Individualisierung. Das Gemeinsame ist zugleich immer mit der Verschiedenheit verbunden und an die Mannigfaltigkeit gebunden. Das „Ausdrucksphänomen als Grundmoment des Wahrnehmungsbewußtseins“ (Cassirer, 1929, S. 64) entwickelt sich auf dem Grund des Tuns und dieses *Tun* ist als Gestalten und Formen, also als *Phänomen des Ausdrucks* zu verstehen. Der „Innbegriff“ des Ausdrucks sind nach Cassirer (1923, S. 16) die „sinnlichen Zeichen“, die „Gefühle und Strebungen“ (Schwemmer, 1997, S. 48), die die vielfältigen und verschiedenen Richtungen des Ausdrucks und damit das *Wollen* ermöglichen. Der Ausdruck bedarf der Welt, erst im *Ausdruck* „gewinnt [der Mensch] seine Identität – und damit eben auch die *Erinnerungen* und Entwürfe, die Orientierungen und Stimmungen, die man seine ‚Innerlichkeit‘ nennen mag“ (Herv.). Jede *Innerlichkeit* besitzt also ihr eigenes „kulturelles Sein“.7

„Da jede registrierte Erfahrung dazu tendiert, im Handeln zu münden, ist es nur natürlich, daß eine spezifisch menschliche Funktion auch eine spezifisch menschliche Form von konkreter Tätigkeit erfordert, und gerade diese finden wir im bloßen *Ausdruck* von Ideen. Aus ihr erklärt sich jene Besonderheiten, die der Mensch nicht mit den anderen Tieren gemein hat – Ritual, Kunst, Lachen, Weinen, Sprache, Aberglaube und wissenschaftliches Ingenium“ (Langer, 1984, S. 51).

Die Eindrucks- und Ausdruckserlebnisse führen nach Cassirer (1929, S. 79) durch „eine eigentümliche »Fluidität«“ und über das Entdecken der „»subjektive[n] Wirklichkeit«“ zu einer „Ich- und Seelenvorstellung“, woraus sich die fließende „Grenze zwischen »Ich« und »Du«“ entwickeln kann (Wiesner, 2020b). Dazu wird „das Chaos der sinnlichen Eindrücke“ (Cassirer, 1923, S. 41) in erste „feste Gestalten“ gebracht, um ein anfängliches Weltbild zu formen. Dem „fließenden Eindruck“ wird daher „bildend gegenübergetreten“, wodurch „Form und Dauer“ ausgestaltet werden und modern gesprochen die Phänomene der Objekt Konstanz und Objektpermanenz ermöglichen. Die menschliche Entwicklung wie auch Persönlichkeitsbildung ist daher grundsätzlich geprägt durch die *Vielfalt* der Formen und der „Wandlung zur Gestalt“.

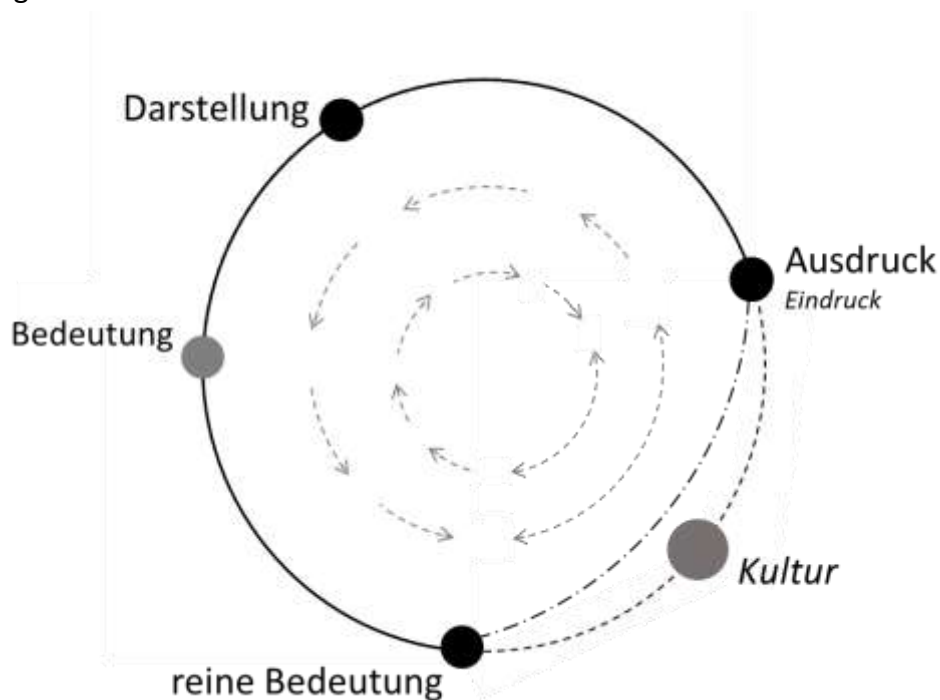


Abbildung 2: Cassirers Synthesis des Verschiedenen (eigene Darstellung Wiesner)

Die typischen Strukturen in dieser ersten Sphäre sind *Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen, Sympathieformen* wie auch die „Sphäre *interpersonale[r] Erlebnisse* (Ich-Du-Beziehungen)“ (Paetzold, 1981, S. 93; Herv.). Dabei wirkt „der Mensch [...] zur Erreichung seiner Zwecke“ (Cassirer, 1930, S. 142) auf die Welt *direkt* und *unmittelbar* mit seinen „Gliedermaßen“ und „körperlichen »Organe[n]«“ ein, wodurch eine spürbare Nähe zur Welt ohne Distanzierung vorliegt und das gestaltendende Tun *unmittelbar* erfahren wird. Die Welt wird im *Modus des Zu-Sich-Seins* ohne strategische „»Ab-Sicht«“ (S. 143) oder zielorientierter sowie ohne motivierter „»Voraus-Sicht«“ vor allem in der *Präsenz* und im Moment *ergriffen*. Das räumlich Abwesende und das zeitlich Entfernte sind noch keine Ein- und Ausdrucksphänomene, nur das *gegenwärtige* Da-Sein und So-Sein schafft den Möglichkeitsraum. Förderung und Forderung haben in diesem Ermöglichungsraum stattzufinden, um Ausdrucksphänomene adäquat zu unterstützen. Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* hat auf diese Gegebenheiten zu achten, da sie die Grundlage für alle weiteren Formen des Lernens bilden und den

Entwicklungsprozess vom Ausdruck hin zur reinen Bedeutung beachtet (siehe Abbildung 2) wie auch den *Rückgang* des Diagnostizierens bemerkt (siehe in der Abbildung 2 den *innersten*, kleinsten Kreis zur Veranschaulichung des Rückgangs von der reinen Bedeutung zum Ausdruck). Das wesentliche „Grundmotiv“ der Eindrucks- und Ausdrucksphänomene ist nach Cassirer (1929, S. 79) die „»Metamorphose«“, also sowohl der „Gestaltwandel“ als auch der stetige „Strom des Werdens“. Das Abgrenzen vom Eindruck und in Bezug zum Eindruck einen angrenzenden oder abgrenzenden Ausdruck zu finden „heißt schon Gestalten“ (Schwemmer, 1997, S. 52). Daher ist jedes *aktive* Wahrnehmen bereits ein Umgestalten, Ausgestalten, Mitgestalten oder einfacher ausgedrückt, ein *reines* Gestalten als Tun. Dieses reine Gestalten ist eben *kein* Verhalten, jedoch eine Haltung, die zutiefst mit dem Gestaltungsvermögen verbunden ist. Bereits das „Schauen selber“ ist nach Cassirer (1929, S. 45) „ein Gestalten“, da es nicht mehr nur ein Betrachten ist. Im Besonderen ist das *Staunen* ein Gestalten par excellence. Daher sind auch diese Formen des Gestaltens aus der Perspektive einer pädagogischen, diversitätssensiblen Diagnostik wahrzunehmen und das Erkannte von anderen Formen des Gestaltens (zeichentheoretisch) zu unterscheiden. Solches Erkennen ist in jeder *Diagnose* in Bezug zur *Lehre der Förderung* miteinzubeziehen und eine Verbindung zwischen Diagnose und Förderung zu schaffen. *Frag-Würdig* wäre sicherlich, wie viel Staunen vorhanden aber auch erlaubt ist.

In dieser Sphäre ist die sinnliche Einheit jedoch „niemals einfach, [oder] als isolierter und abgelöster Inhalt, [bloß] »da«; sondern [... die Ausdrucks- und Eindrucks-gestalt] weist in ebendiesem Dasein über sich hinweg; [... sie] bildet eine konkrete Einheit von »Präsenz« und »Repräsentation«“ (Cassirer, 1929, S. 143). Eindruck und Ausdruck sind *die* „Grundsicht der Erfahrung“ (Paetzold, 1981, S. 93) sowie der „Urgrund für jegliches *Wissen* von Wirklichkeit“ (Cassirer, 1929, S. 74; Herv.). Deshalb richtet sich diese „Tiefenschicht“ auch „niemals ausschließlich auf das »Was« des Gegenstands“ aus, sondern erfasst immer „die Art seiner Gesamterscheinung [Tönung, Melodie, Atmosphäre usw.], [... und ist zugleich] unabhängig von [... der] gegenständlichen Deutung“ und entspricht dem Begriff der *Inkommensurabilität* nach Prengel (1993, S. 32). Gerade deshalb ist „alles sinnvolle Tun [...] für Cassirer ein *sinngabendes Tun*. Und alles sinngabende Tun ist schöpferisches Gestalten“ (Schwemmer, 1997, S. 34; Herv.), also „das Hervorbringen einer Form“ – sowohl in Richtung Ausdruck und Darstellung durch rhythmisches Lallen, Malen und Zeichnen, Trommeln, Tanzen, Bewegen und Singen oder Bauklötze ordnen als auch durch Bedeutung schaffen wie Gedichte schreiben, Erzählungen formulieren. Doch je ausdrücklicher der Ausdruck gefördert wird, desto mehr wird Veränderung durch Akkommodation ermöglicht und damit die Umgestaltung der eigenen Kultur (Haltung, Habitus usw.) – also modern gesprochen: *transformatives Lernen*. In den Vordergrund rückt dabei *grundsätzlich* die Aussage: „Gestalte Dein Tun“, da das *Gestalten* sowohl zum *Ausdruck des Ich* führt als auch zum Erschaffen des eigenen Werks und zur Vermittlung von Bedeutung, was wiederum zur Förderung des *Selbst* beiträgt. Der Haltung und Wertorientierung wie auch dem Wollen ist durch den Ausdruck und der figurativen Darstellung beizukommen: Die bekannte Aussage »Ich will nicht, weil ich kann nicht« ist eine

Vorstellung aus dem Wollen. Der Ausdruck und die figurative Darstellung (wie Zeichnungen und vorgestellte Landkarten) ermöglichen erst die *Orientierung* in der Welt. Die *Sachwelt* ist hingegen im darstellenden Werk und im Besonderen in der Bedeutung aufzufinden, also Phänomene, die der vorliegende Beitrag noch erkunden wird. Mit Blick auf die pädagogische diversitätssensible Diagnostik kann nun festgehalten werden, dass im Besonderen die Eindrucks- und Ausdruckphänomene auf die „geschichtlich gewordene Gestalt, die wir sind“ (Schwemmer, 1997, S. 36) verweisen, also auch auf die Potentiale und Defizite, die der Mensch erfahren und erlebt hat. Diagnostisch geht es dabei um die „vielfältigen Weisen unseres Fühlens und Strebens, unseres Gestimmtseins“ (Schwemmer, 1997, S. 36).

4.2 Darstellungsphänomene

Die Darstellungsphänomene, die der *zweiten Sphäre* zugehörig sind, bringen eine erweiternde „Blickrichtung“ (Cassirer, 1930, S. 143) sowie die *Sprache* und damit die Benennung des „anschaulichen Weltbildes“ (Cassirer, 1929, S. 130) wie auch eine daraus entstehende *neuartige Weltgestaltung* hervor. Ebenso entwickeln sich die darstellenden Momente (Zeichnen, Malen, Formen, Tanzen, Singen usw.), wodurch die „gegenständliche Anschauung“ ein diskursives *Begreifen* neben dem *Ergreifen* eröffnet und die *Begriffe* ermöglicht. Etymologisch geht Darstellung auf „*darstellen* [als] wiedergeben, gestalten, herstellen“ (Pfeifer, 2011, S. 204) zurück und meint „„Übergabe“ (16. bis 18. Jh.), „Gestaltung, Aufführung“ (17. Jh.)“.

Die Welt kann dadurch in einer *Zeichnung* in einem bestimmten Sinne und einer spezifischen Weise vertreten werden (Landkarten, Postkarten, Gemälde). Das Vorstellen und die Ideen sind nunmehr *sprachlich* und *anschaulich* gestaltbar, wodurch im Sinne von Cassirer (1929, S. 133) zum „unmittelbaren Anschauen“ der Welt ein „anschauliche[s] Erkennen“ hinzutritt und das Erlebte und die Form des Erlebens *bezeichnet* und *gezeichnet* werden können (siehe Tabelle 1). Hieraus entwickelt sich nach Paetzold (1981, S. 94) auch die „Unterscheidung von Präsenz und Repräsentation“, dabei wird die Welt „nun nicht allein in ihrer phänomenalen Präsenz erfaßt, sondern so, daß an den Phänomenen ‚Merkmale‘ festgehalten“ und zugleich „feste Eigenschaften herausgehoben“ werden (*Unterscheiden*). Die Phänomene der Welt werden auf das „Ich als wahrnehmendes, anschauendes oder denkendes Ich“ (Cassirer, 1929, S. 57) bezogen, wodurch sich die Phänomene des „Ich darstellen“ und eine damit „produktive Einbildungskraft“ (S. 150) sowie Vorstellungstätigkeit formt. Dabei entsteht eine „Kontrastbildung“ (Schwemmer, 1997, S. 55) durch „die Trennung von Vordergrund und Hintergrund“ (Cassirer, 1925, S. 44), wodurch eine erste Form einer „künstliche[n] Symbolik“ (Cassirer, 1923, S. 39) geschaffen wird. Damit sind nun „die willkürlichen Zeichen“ als anschauliche Zeichen neben dem Ausdruck und der Darstellung zu begreifen.

Als Beispiel: In der *Anschaulichkeit* der *Darstellung* ist der Baum als chinesisches Zeichen (im Mandarin): 树 (shù) aus neun Strichen, also *ein* Baum ist 一树, in der Mehrzahl sind drei Bäume 三树 – um korrekt zu sein, braucht es *dazwischen* ein Mengenzeichen: 一棵树 oder

三棵树. Bekannt ist auch die *chinesische Kalligrafie*, die mit einem Pinsel *gemalt* wird. Das japanische Zeichen für Baum ist 木 (ki) und es bedeutet Holzgewächs mit Krone, Stamm und Wurzeln. Das japanische Schriftzeichen für einen kräftigen Baumbewuchs (Wald) ist 森 (mori). Im Deutschen entsteht das Schreiben von Baum durch die Aneinanderreihung von *abstrakten* Zeichen B+a+u+m, die jeweils einzeln *keine* Bedeutung haben (siehe Abbildung 4).

Das Darstellungsphänomen ist nach Wellek (1970, S. 203) auch in der „Hieroglyphenschrift“ vorzufinden wie auch „in denjenigen Wörtern verschiedenster Sprachen, die – zum Teil bis heute – einen anschaulich vollziehbaren, unmittelbar verstehbaren Hinweis auf das Bezeichnete enthalten“ und eine „Übertragung“ von den „Sinnen aus“ visuell“ gestalten. In den „niedrigen Werten der römischen Zahlen“ (S. 206) ist das Anschauliche ebenso in „V = Hand“ und „X = 2 Hände“ anzutreffen.

Auch die Werk Tätigkeit mittels Werkzeuge bezieht sich innerhalb der *Darstellung* noch auf den „Kreislauf des natürlichen Daseins“ (Cassirer, 1930, S. 155), dabei fühlt sich der Mensch mit dem jeweils gebrauchten Werkzeug noch durch die *Hand* „kraft der Verlegung des Schwerpunkts [...] solidarisch“. Dieses „Gefühl der Solidarität“ ist es, was die „Handwerker“ und das *Handwerken* in der Darstellung „beseelt“: Was mit und „unter [...] Händen entsteht“, ist „keine bloße Sache“, vielmehr schaut man „zugleich sich selbst und sein eigenstes persönliches Tun an“ – so auch im Zeichnen, Formen, Basteln und Malen. Das *Tun* bleibt durch das Zusammenwirken vom Ausdruck *und* Darstellung „in irgendeiner Weise“ ein „erlebbarer Zusammenhang“. Das „Gestalten [...] zeigt sich [...] hier] in seinen Gestaltungen“ (Schwemmer, 1997, S. 37). Dennoch gibt es einen Unterschied zum Ausdruck, der „eine konkrete Einheit war“ (Cassirer, 1929, S. 105) – „das beginnt jetzt auseinanderzutreten und sich in analytischer Sonderung »auszulegen«“ und in Richtung der (*reinen*) *Bedeutung* noch weiter vom *Ausdruck* zu entfernen. Dabei gehen die Darstellungsphänomene „aus der Unmittelbarkeit des Lebens in die Form des Geistes und in die des spontanen geistigen Schaffens“ über. Die Rolle und das Schauspiel als Darstellung und Ausdruck der Person werden dadurch ebenfalls möglich – die *ausdrückende Darstellung* wird möglich, Hamlet von vielen Schauspieler*innen, also *Darsteller*innen* auf der Bühne zum Leben erweckt. Zugleich bildet „die Welt des »Geistes« [...] noch] eine durchaus konkrete Einheit“, nämlich „derart, daß auch die extremsten Gegensätze, in denen sie sich [darstellend] bewegt, noch als irgendwie vermittelte [und anschauliche] Gegensätze erscheinen“, die noch *wahrnehmbar* und somit *begreifbar* sind und im Zusammenhang *verständlich* werden (siehe Abbildung 3).

Die Darstellungsfunktion bleibt auch in Bezug zur Sprache, nämlich im *Sprechen* der „Welt der Anschauung“ (Cassirer, 1927, S. 306) zugewandt, da das „Wort und Bild“ nach Cassirer (1930, S. 140) als „die beiden Weisen“ zu verstehen sind, „in denen der Mensch ein Nicht-Gegenwärtiges gleich einem Gegenwärtigen behandelt“ und das Gewünschte, Ersehnte oder Unerwünschte im Akt des *Vorstellens* „vor sich hinstellt“ – hieraus entstehen die *Ideen der Praxis*. Auch das „räumlich Entlegene und das zeitlich Ferne“ kann durch das Bild und Wort „hervorgerufen“, „eingebildet“ oder „vorgebildet“ werden, wodurch im Besonderen „Weltgestaltung“ erfahren wird. Nunmehr verbinden sich die *Momente der Erziehung* als

Beziehung und die *Momente der Bildung* als Bilden und vereinen *Ausdruck* und *Darstellung*. Die „Sprache [...] war keineswegs ursprünglich ein rein sachlich bestimmtes und sachlich orientiertes Darstellungsmittel“, schreibt Cassirer (1930, S. 146), sondern vielmehr als *Tönendes* dem „Reich [...] von belebten, handelnden Wesen“ zuzuordnen und ging aus dem *Ausdruck* hervor. Den „gemeinsamen Nenner“ des Zeichenvermögens sieht Cassirer (1929, S. 319) mit Bezug auf Schwemmer (1997, S. 44) in der „produktiven Einbildungskraft“, welche als gemeinsames „Band aller [...] Formwelten“ fungiert. Durch die aktive Vorstellungstätigkeit verknüpfen sich das gestaltende Tun und die gestaltende Kraft (*Ausdruck, Darstellung, Kultur*) mit den zu gestaltenden Werken (*Bedeutungen, Gebilde, Kultur*).

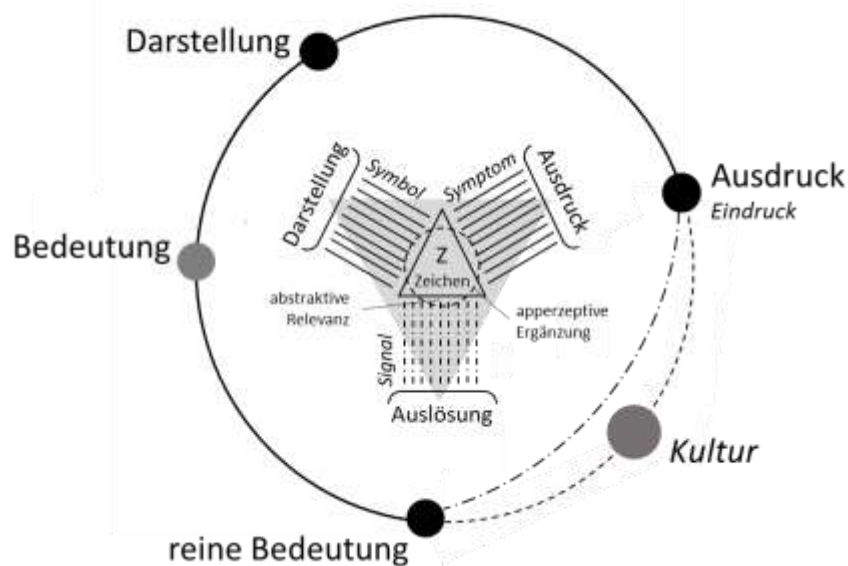


Abbildung 3: Cassirers Synthese des Verschiedenen in Bezug zur Zeichentheorie von Bühler
(eigene Darstellung Wiesner)

Mit Blick auf die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* kann jede „Hemmung oder Erschwerung“ (Cassirer, 1929, S. 238) von symbolischen, geistigen Prozessen nun auf Unstimmigkeiten, Mängel oder Verknappungen im Bereich der „anschauliche[n] Gestalt[en]“ zurückgeführt werden, in welchen die Wirklichkeit für den Menschen „vorhanden“ ist und wodurch bestimmte „Grundfragen der [pädagogischen] Phänomenologie“ (S. 240) immer mit „der sinnlichen Wahrnehmung“ verknüpft sind. Der Verlust oder Mangel im Bereich der Darstellungsfunktion führt zu einem tiefgreifenden, grundlegenden und oftmals pathologischen sowie „praktischen Orientierungsverlust im Alltagsleben“ (Paetzold, 1981, S. 95). Der Schwerpunkt des Förderns liegt demnach zunächst auf dem „optischen und taktilen Erkennen“ (Cassirer, 1929, S. 240) der *Wahrnehmungswelt*, um in der „erfahrbare[n] Wirklichkeit“ (Cassirer, 1930, S. 140) überhaupt „Ordnung“ vorzufinden. Dadurch gelingt es über die „Kraft des Willens“ eine „Welt aus sich entstehen zu lassen“ und dieses Gelingen erfordert „nicht nur *Nähe*, sondern *Entfernung*; nicht nur *Bemächtigung*, sondern auch *Verzicht*, nicht nur die Kraft des Erfassens, sondern auch die *Kraft zur Distanz*“ (Herv.; Wiesner, 2022b). Die menschliche *Orientierung* in der Welt fundiert sich auf dem Wahrnehmen von

Ähnlichkeiten und Unterschieden und kreiert Erzeugungsregeln sowie Ordnungsstrukturen, dabei wird auch die „Ordnungen des Raumes, der Zeit, der Zahlen und des Verhältnisses von Selbst und Welt bzw. ‚Ich und Wirklichkeit‘“ (Schwemmer, 1997, S. 28) begründet.

Gerade das *Inhaltliche* und die *Sachwelt* des Lernens braucht die deutliche Verweisung auf den *Ausdruck* und *Eindruck*, da es sich im Grunde um „zwei Momente desselben Prozesses“ (Schwemmer, 1997, S. 52) handelt. Die Entwicklung der *abbildenden Darstellung* (wie beim Bilderbuch) verlangt die „Übertragung des Dreidimensionalen [Kundgabe der Welt] ins Zweidimensionale“ (Hetzer, 1926, S. 2), dabei wird das Wiedererkennen von Gegenständen *im Bild* gelernt. Es handelt sich dabei grundsätzlich um das Lernen von einem *allgemeinen* „Prinzip“ (S. 3), welches ebenso beim Sprechen vorkommt, nämlich „wenn das Kind begreift, daß jedes Ding einen Namen hat“. Das Zeichnen und Malen folgt den *Erinnerungen* (nicht dem kognitiven Merken bzw. Merkfähigkeit), da das Kind aus der eigenen Erinnerung heraus zeichnet und wie beim Sprechen „die einzelnen Teile beim Zeichnen nebeneinander“ Hetzer (1926, S. 17) reiht, dabei entstehen bei der „Übersetzung“ noch wesentliche Missverständnisse bei der „Übertragung aus dem sprachlich formulierten Wissen in die Raumordnung der graphischen [und abbildenden] Darstellung hinein“. Eine anzuerkennende Überlegung von Hetzer (1926, S. 17) dazu ist, ob nicht neben der Schrift, „die im Dienst der Sprache steht“, eine vertiefende und weiter entwickelte „bildliche Ausdrucksweise“ für den Menschen zugleich eine „Überwindung und Umgehung des durch das sprachlich beherrschte Denken“ darstellen könnte. Diagnostisch geht es um das *Erkennen* und *Unterscheiden* von Ausdrucks- und Darstellungsphänomenen, die die Grundlage aller weiteren Symbolisierung darstellen und Schreiben und Rechnen erst ermöglichen. Zugleich geht es um die Beurteilung der Förderung, Forderung und Unterstützung, die zunächst bei diesen Phänomenen anzusetzen haben.

4.3 Bedeutungsphänomene

Die Bedeutungsfunktion als *dritte Sphäre* tritt als *abstraktes Denken* mittels Symbolisierungen auf und erschafft nach Cassirer (1929, S. 367) ein bestimmtes „Relationsgefüge“, welches sich auf das Begreifen sowie Verstehen von „»Wahrheiten«“ ausrichtet und dabei „mehr und mehr das Band“ lockert, welches „den Begriff unmittelbar mit der Anschauung verbindet“: „Ebendieser Zug ist es, der die »Theorie« [als Bedeutung], im strengen Sinne des Wortes, von der bloßen Anschauung trennt“. Erst die Bedeutung als die Verwendung von Symbolen erlaubt die „Formen und Arten der »Semantik«“ (Cassirer, 1929, S. 381). *Bedeutung* stammt etymologisch vom „mhd. *diuten* verständlich machen, erklären, zeigen, übersetzen“ (Pfeifer, 2011, S.218) und meint einen „Wort-, Begriffsinhalt [...], mhd. *bediutunge* ‚Auslegung‘“. Die *Hermeneutik* ist im Besonderen als Verfahren und Methode die *Lehre der Auslegung*, Übersetzung, Deutung und Interpretation.

In dieser dritten Sphäre entsteht also eine „eigentümliche Fähigkeit“ (Cassirer, 1930, S. 141), nämlich *Ziele* und *Pläne* zu formulieren und das jeweilige „Ziel in die Ferne zu rücken und es in der Ferne zu belassen, es in ihr »stehenlassen«“. Dieses in die Ferne rücken wie auch das

„Stehenlassen des Zieles“ (*Planen*) führt zur „»objektive[n]« Anschauung“, in welcher die Welt nun voller entfernter Gegenstände (*Objekte*) ist. Nun wird die Mitwelt zur Umwelt. Dadurch „schafft das Ich sich in seinen eigenen Produkten eine Art von »Gegenüber«, das ihm als durchaus objektiv, als rein gegenständlich erscheint“ (Cassirer, 1925, S. 255) – der Mensch formt sein *Selbst*. Und „nur in dieser Art der »Projektion« [wie durch einen Spiegel] vermag es sich *selbst* anzuschauen“ (Herv.). Es entsteht eine neue Weitsicht, die der *selbsterschaffenden* Stabilität, die zu „Halt und Dauer durch Repräsentationen“ (Schwemmer, 1997, S. 54) führt und eine neue Kontrastbildung einführt, wodurch eine „künstliche Symbolik“ (Cassirer, 1923, S. 39) gebildet wird. Diese „»willkürlichen« Zeichen“ sind *mittelbare* Zeichen, die neben dem Ausdruck und der Darstellung erscheinen. Zum Beispiel gehen bei den höheren Werten der „römischen Zahlen“ nach Wellek (1970, S. 206) das Anschauliche verloren, da nur noch „Abkürzungen der abstrakten Zahlwörter“ anzutreffen sind, wie „C = centum“ und M = mille“. Erst diese *Form der Mittelbarkeit* begründet und festigt das Spezifische des *objektivierenden* wie auch *instrumentellen* Denkens des Menschen. Dabei entsteht nun ein „*Riß* oder *Sprung*“ (Cassirer, 1929, S. 87; Herv.), ein „Hiatus“, der es jedoch ermöglicht, auch das abstrakte „Vergangene noch in sich“ (S. 88) zu halten und „es als Gegenwart“ zu erhalten. Im Besonderen verleiht die „Kraft der Sprache“ (S. 120) durch die *Schriftlichkeit* (Textlichkeit, Vertextung) den „Gebilden Halt und Dauer“. Nun hebt sich das Abstrakte des Gedankenfassens vom Anschaulichen ab: „In der Geometrie z.B. »heben« wir die Form von der Farbe »ab«, was genau dasselbe ist, wie die Farbe von der Form zu »abstrahieren«, [... daher gebrauchen] viele Autoren das Verb »to abstract« [abheben]“ (Peirce, 1905, S. 464). Damit braucht das Lesen sowohl als Erfassen von Zeichen als auch das Begreifen und Verstehen der Wirkfelder der Zeichen, also die *verbindende* produktive Einbildungskraft. Um, modern gesprochen, rezeptives und produktives Lesen zu fördern sind also neben dem Bedeutungsverstehen vor allem das Vermögen des Ausdrucks und der Darstellung notwendig. Das *technische* Werk und das technisch, *instrumentelle* Verhalten als *instrumentelles* Herstellen sind nur aus der „reine[n] Sachwelt“ (Cassirer, 1930, S. 164) heraus als *reine Bedeutung* (Signal) begreifend zu verstehen. Daher ist die *dritte Sphäre* am deutlichsten zu erkennen durch das Hervorheben der „reinen Bedeutung“ (Cassirer, 1927, S. 303; Herv.), die sich vollständig und umfänglich „von dem Grunde der anschaulichen Gestaltung“ trennt: „Das Zeichen im Sinne des reinen Bedeutungszeichens drückt nichts aus und stellt nichts dar — es ist Zeichen im Sinne einer bloß *abstrakten* Zuordnung.“ (Cassirer, 1927, S. 303; Herv.). Das Zeichen fungiert nur noch „für einen bestimmten Bedeutungsgehalt“ oder für ein instrumentelles Herstellen. Die „prinzipiell neue Blickrichtung“ (Cassirer, 1930, S. 145) geht im Erblicken einer „»objektiven Kausalität«“ auf, dabei wird das *gedankliche* „Reich der Objekte“ (S. 144) erschaffen und stetig ausgebaut. Die *reine Bedeutung* als Symbole führt zu einer „vollständigen *syntaktischen* [...] Definierbarkeit im Rahmen eines bestimmten [reinen] Symbolismus“ (Schwemmer, 1997, S. 65; Herv.). Der Mensch nimmt also nach Cassirer (1930, S. 144) eine „neue Gestalt der Welt“ und damit das Vorhandene als ein selbstständiges und *objektives* „Gefüge“ wahr, nämlich als *Realität*: „Entdeckung ist Aufdeckung“ und „das

Erfassen und Sichzueigenmachen“ der Welt, wodurch eine *reine Bedeutung* im Sinne einer „feste[n] Norm“ (*Regeln; Bezugsrahmen*) oder das Erkennen der Welt nach einem „bestimmte[n] Maß“ (*Messen; Formeln; Abstraktion*) möglich wird (siehe Abbildung 4).

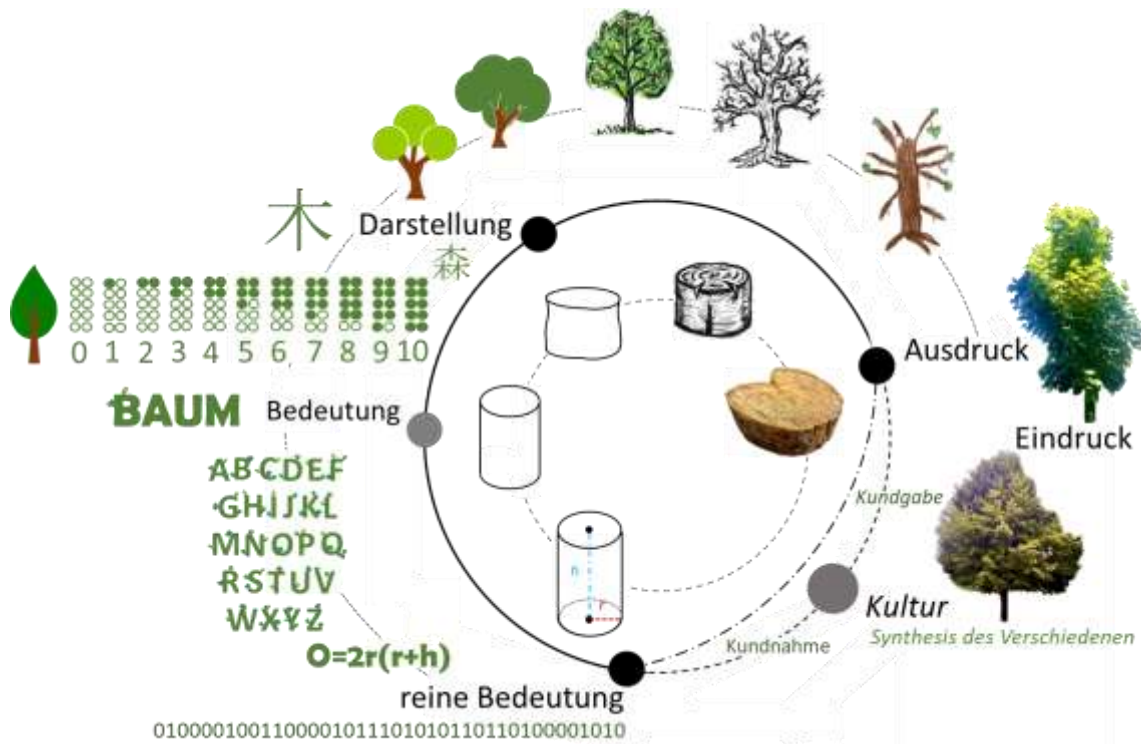


Abbildung 4: Einblick in die Semiotik des pädagogischen Weltanschauens⁸
(eigene Darstellung Wiesner)

Die objektive „Wirklichkeit“ erfährt eine „Reduktion auf [...] Maßverhältnisse“ (Herv.) und bewahrt dennoch innerhalb des „festen gedanklichen Rahmens“ (S. 142) und trotz „bestimmte[r] Regeln des »Möglichen«“ eine gewisse „innere Beweglichkeit“ (S. 141) in Bezug zu Normen und Maße (*Norm- und Maßenpassungen*). Nur deshalb ist für Cassirer die „mathematische Theorie des Naturgeschehens [...] möglich“ da sie „das reine Denken vom Mutterboden der Anschauung loslöst“ und sich nur so „Gesetzlichkeit des Seins [...] aussprechen läßt“. Zugleich ist es offensichtlich, dass die Reduktion hin zur reinen Bedeutung (*Signalisierung*) im Grunde unvereinbar wird mit dem Begriff der *Inkommensurabilität* von Prengel (1993, S. 32). Diese Überlegung stellt für die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* eine *Wesensbestimmung* dar und wird im weiteren Verlauf des Beitrags zu den *diagnostischen Zeichen* nochmals aufgenommen. *Aufklärung* meint nun den Rückgang (siehe Abbildung 4 und 2), also im Sinne von Sommer (1990 das *Zurückgehen* auf den rohen Stoff sinnlicher Empfindungen aus welchem die Darstellung und der Ausdruck geformt werden, um von dieser Hinwendung aus mit hellem Sinn und wachem Verstand den Weg der objektivierenden Auffassung hin zur (reinen) Bedeutung noch einmal zu gehen. Diese Herangehensweise ist der Weg der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*.

Die „Welthaftigkeit der Zeichen [... nimmt nun] ab, ihre Semiotizität [hingegen] zu“, hält Paetzold (1981, S. 98) dazu fest. Durch das *abstrakte* „Zeichen, das mit einem Inhalt verknüpft wird, gewinnt dieser in sich selbst einen neuen Bestand und eine neue Dauer“ (Cassirer, 1923, S. 20). So kommt dem abstrakten Zeichen „eine bestimmte ideelle Bedeutung zu, die als solche beharrt. [...] es steht als Repräsentant für eine Gesamtheit, einen Inbegriff möglicher Inhalte“. Im Grunde ist damit „alles Denken [... in] seiner reinen *logischen* Form nach *mittelbar*“ (Cassirer, 1930, S. 142; Herv.) und das *Gedanken fassen* „ist auf die Entdeckung und Gewinnung von Mittelgliedern angewiesen, die den Anfang und das Ende, den Obersatz und den Schlußsatz einer *Schlußkette* miteinander verknüpfen“ (Herv.). Die Betonung des Bezeichneten führt zu einer *Bedeutungslehre*, die als Begriff der Semantik zu einem divergierenden Begriffsverständnis in der „Sprachwissenschaft einerseits“ und der „Mathematik und mathematischen Logik“ (Wellek, 1970, S. 207) geführt hat. Gerade das „sprachferne Denken“ wie auch die „mathematische Logik“ bedient sich nach Wellek (1970, S. 203) im Besonderen der *Symbolisierung*. Die Symbolisierung kann wiederum im Besonderen (ohne einem *Gewahrwerden*) die linearen Denkformen und die kettengliedrigen Ableitungen prägen, worauf gerade in einer diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik zu achten ist. Zugleich erfährt die „Verwandlung des Gegenständlichen [...] selbst eine Wandlung“ (S. 147), woraus eine „neue Weltstellung und neue Weltstimmung“ sowie eine „Leistung der Technik“ (S. 148), ein Herstellen mittels Instrumente und eine „technische Arbeit“ entsteht: „Alle Technik ist ein Geschöpf des Geistes [*Vorstellung, Bedeutung, reine Bedeutung*]“. Die „Wirkungen des rational-technischen Geistes“ (S. 149) verändert „das Wissen vom Ich“ (S. 151), da dieses nun „an die Form des technischen Tuns“ (*reines Verhalten, instrumentelles Üben und Herstellen*) gebunden wird. Dadurch bildet sich auch eine „Organprojektion“ aus, die eigenen „Gliedmaßen des menschlichen Leibes“ wirken nicht nur nach außen, vielmehr wird „im äußeren Dasein gewissermaßen ein Bild [... von den Gliedmaßen und Organen im Sinne eines technischen Werkzeugs] selbst erschaffen“: Damit erscheint für Cassirer (1930, S. 151) „jegliches Handwerkzeug [...] in diesem Sinne als eine Fortsetzung und Fortbildung, als ein Nachaußentreten der Hand selbst“. In der *reinen Bedeutung* kommt es dadurch zu einer „Umbildung“ (S. 153) und zu einer „Revolution der bisherigen Wirkungsart, des Modus der Arbeit selbst“, in welcher vor allem die „Ausdrucksfreude“⁹ (S. 154) abhanden kommen kann. Blumenberg (1963, S. 202) hält dazu im Besonderen fest, dass „die Technik [...] phänomenal ein Reich von Mechanismen“ ist und die „Antinomie der Technik besteht zwischen Leistung und Einsicht“. Die Technik selbst begründet eine sich „verselbständigte Methode zur *instrumentellen* Problembewältigung im Handeln“ (Recki, 2021, S. 80; Herv.), vielmehr noch wird das *Handeln als Tun* zu einem *rein instrumentellen Verhalten* umgebildet. Dabei bildet sich auch die Technik der instrumentellen Übung und des instrumentellen Herstellens aus. Mit „besonderer Deutlichkeit [tritt nun] hervor“ (S. 145), dass die „Kluft“ zwischen den „verschiedenen Weltaspekten [*Ausdruck, Darstellung, Bedeutung*], die hier einander gegenüberstehen, nicht mit einem Ansatz übersprungen werden kann“. Im Besonderen bleibt der „Abstand zwischen den beiden Polen [*Ausdruck, Bedeutung*] bestehen“ und dieser Abstand

kann „nur Schritt für Schritt“ empfunden, begriffen, erfasst, verstanden, erklärt, beschrieben und nur auf einer der beiden Seiten *durchmessen* werden (siehe Abbildung 2, 3 und 4). Auch das Werkzeug und der instrumentelle Werkzeuggebrauch schafft wie die *Vertexlichung* (vgl. Beutel, 2022) und *Verschriftlichung* „eine grundlegende Distanzierung“ (Recki, 2013, S. 367) von den *unmittelbaren* Eindrücken und formt *abstrakte Signalisierungen*: „Es ist nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß in dem Übergang zum ersten Werkzeug nicht nur der Keim zu einer neuen *Weltbeherrschung* liegt, sondern daß hier auch eine Weltwende der Erkenntnis einsetzt. In der Weise des mittelbaren Handelns, die jetzt gewonnen ist, gründet und festigt sich erst jene Art von Mittelbarkeit, die zum Wesen des Denkens gehört.“ (Cassirer, 1930, S. 142; Herv.). Eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* achtet auf die Differenzierung der Phänomene des Ausdrucks, der Darstellung und der Bedeutung und versucht die Phänomene dennoch zu verbinden und sie aus der Entwicklungspädagogik heraus auszulegen. Ein solches Vorgehen ermöglicht in der Beurteilung die Förderung und das Veränderliche mitzubestimmen. Zugleich wird deutlich, dass die *Messung* von Phänomenen im Grunde nur im Bereich der Deutungen überhaupt möglich wird und die Grundlage des Lernens, also die Phänomene des Ausdrucks und der Darstellung immer einen *erfahrungsorientierten Zugang* notwendig machen (Schratz & Wiesner, 2022). Die Formen von Cassirer wie auch die Ansätze von Bühler und Peirce eignen sich nun, um nochmals einen generellen und wesentlichen Blick auf eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik zu werfen – was im nächsten Abschnitt angeboten wird.

5 Erzeugende Diagnosen

Gerade das Problem der *Gewissheit*, des *Vertrauens* und das *Glaubhafte* von *Aussagen* beruht in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* wie bei jeder Wissenschaft auf dem „Problem [... des] *zeichentheoretischen* Fundaments“ (Schonauer, 1986, S. 3; Herv.). Durch die Zeichenlehre können sowohl *Geltungsansprüche* von Zeichen (*Symptome*, *Symbole*, *Signale*) als auch die jeweilige *Exaktheit* und *Glaubhaftigkeit*, die sich *durch* Aussagen sowie *durch* Aussagen mittels Messungen ergeben, beurteilt werden. Im Besonderen liegt aus der Medizin eine weit zurückreichende *zeichentheoretische* Tradition und Erfahrung mit Zeichen vor, welche *theoriebildend* in die Pädagogik transformiert werden kann. In den *Hippokratischen Schriften* (Corpus Hippocraticum; Hippocrates, 1822; Lammel, 2016) war „die medizinische Lehre vom Zeichen um 400 v. Chr.“ noch weitgehend „*unsystematisch*“ (Lagopoulos, 1997, S. 912). Jedoch wurde das das „Zeichen (,signa‘)“ nach Eckart (1997, S. 1695) und in Bezug zur *Zeichenkonzeption der Medizin* bereits ab 1620 durch Sennert (1653) im Werk *Epitome institutionum medicinae* für *alle Erscheinungen* gebraucht, „die irgend *etwas* bezeichnen (,significant‘) oder eine unbekannte und verborgene Sache zugänglich“ (Herv.) machen. Ohne Zeichentheorie wäre die Diagnostik und das Diagnostizieren nicht vorstellbar. Auf diese Weise entstand die „Symptomatologie“ (S. 1701), die im *Lehrbuch der Semiotik für Vorlesungen* von Albers (1834, S. 5) als eine *Quelle* der Medizin eingeführt wird und wodurch die Semiotik mit

der Pathologie verbunden wird. Seither sind *Symptome*, wie Uexküll (1984, S. 33) ausdrücklich betont, weder „pathologisch“ noch als „Krankheitssymptome“ zu verstehen, sondern ebenso als „Symptome für Gesundheit“ und somit als etwas, dass sich zunächst nur *ausdrückt*. „Jenseits der Symptome gibt es keine Wesenheit mehr“, so erläutert Foucault (1976, S. 105) dieses Zeichen. Der Begriff des Symptoms ist demnach als *Ausdruck* (vom Peirceschen *Ikon*) begreifend zu verstehen und bietet durch den *Lebensbezug* und die Unmittelbarkeit viel mehr als meist aus einem rein verengten Blick im Sinne eines „Krankheitsmodell[es] des Maschinenschadens“ hervortreten kann (Wiesner, 2023a, 2023b). Gerade diese Perspektive ist überaus gewinnbringend für die Pädagogik, die Diversität und die pädagogische Diagnostik in Bezug zu ihren *Theoriebildungen* für die Praxis.

Die *Grundstruktur* eines *Zeichens* in der *pädagogischen Diagnostik* führt im Bezug zu Peirce (1906; 1932, CP 2.228) zu einer „triadische Relation“ (Nöth, 1985, S. 36), die als die wesentliche Grundlegung aller *assessment literacies* gelten kann:

Ein *Zeichen* in der pädagogischen Diagnostik steht für *jemanden (Interpret)* in irgendeiner *Hinsicht* oder *Eigenschaft (wertendes Urteil, um Förderung zu ermöglichen)* für *etwas (Potential, Ressource oder Störung, Defizit oder Etwas-noch-zu-Erkennendes)*.

Daher ist die *Diagnose* als ein *Erkennen* und *Unterscheiden* von Zeichen mit Bezug auf Koch (1920, S. 64; Herv.) „ein *Ausdruck* für die Summe der Erkenntnis, die [... jemand] zu seinem Handeln und Verhalten veranlasst“ – also *urteilen* lässt, um das fördernde Handeln als ein *gestaltendes Tun* zu begründen. Die wesentliche und treibende Kraft für jedes *begründete* Handeln hin zu einem „Erkenntnisfortschritt [...] liegt im ständigen Anzweifeln“ (Schonauer, 1986, S. 31) sowohl der *vorgegebenen* als auch *eigenen* Urteilsbildung, was für jede *signalorientierte* Diagnose, jede signalorientierte Förder- und Heilkunde immerwährend gültig ist und ein Ausgangsfundament des *diversitätssensiblen diagnostischen Vermögens* darstellt. Ein umgreifendes und verstehendes diagnostisches Vermögen hütet sich vor einfachen Reduktionsmechanismen und vorschnellen Urteilen ohne Einbeziehung von Kontexten, ohne kritische und mündige Prüfung der Methode(n) und ohne Klärung *aller* zeichentheoretischen Phänomene im Sinne von Cassirer. Deshalb fundiert sich jede Heil- und Förderkunde als *Lehre der Förderung* immer auf dem *Begreifen* und *Verstehen* von *Zeichen* und entwickelt eine *Sensibilität* für Zeichen. Sensibilität meint etymologisch eine „Feinfühligkeit“ (Pfeifer, 2011, S. 1281) und leitet sich vom lateinischen Begriff „*sēnsibilis*“ als „was empfunden werden kann“ sowie vom lateinischen „*sēnsibilitas*“ als „Empfindungsfähigkeit“ ab. In diesem Sinne ist jedes Diagnostizieren auch ein *Ausdruck* der diagnostizierenden Person und nicht nur eine reine Übergabe von scheinbar objektiv Festgestellten als *Erklärung(en)*. Diagnosen mittels *Zeichen* sind demnach ganz im Sinne vom verwandten lateinischen Begriff „*sēnsus* [ein Relationsgefüge aus], Wahrnehmung, Empfindung, Verstand““. Diese Zeichen als Zuschreibungen

bezeichnen sowohl die Diagnostizierten als auch die Diagnostizierenden durch den Wechselbezug. Daher geht es um die Klarlegung von etwas scheinbar „Bekannt[e]“ (Avenarius, 1890, S. 42), also um das Ausdrücken der *innewohnenden* Zusammenhänge und das anschaulich Machen von dem Erkannten immer in Einbezug des Zweifels. Eine begriffliche Verschattung und eine abstrakte Erklärung ist demnach *keine* Diagnose und *erfüllt* die Bedeutung des Begriffs nicht.

Jeder *diagnostische Prozess* führt nun in Anlehnung an Kahn (1978), Uexküll (1984) und Schonauer (1986) zu einem unterschiedlichen Gebrauch von Zeichen als *Zeichen-für-etwas* im Sinne von *Ausdruck-für-Prüfungsangst*, *Bedeutung-für-Schreibschwäche*, *Index-für-Krankheit* oder *Signal-für-Begabung* und damit im Grunde zu *semiostischen Prozessen* in der Diagnostik. Solche Verwendungsarten von Zeichen führen zu einer Differenzierbarkeit von *defizitorientierten Zeichen (patho-signs)*, ressourcenbeschreibenden Zeichen (*normo-signs*) und auszuhandelnden, verstehensorientierten, also erzeugenden Zeichen (*neutro-signs*) oder genauer zu einer defizitorientierten, ressourcenorientierten und verstehensorientierten aktiven Wahrnehmungstätigkeit von Zeichen, da der Verstand im Relationsgefüge des lateinischen Begriffs *sēnsus* mehrere Wege gehen kann – nämlich in Richtung Begreifen, Beschreiben, Erklären, Begründen, Verstehen und Aufklären. Neutro-signs meint zugleich die Verwendung von Zeichen in Bezug zur *Veränderlichkeit* als Wesensmerkmal der Pädagogik ein mündiges, reflexives, kritisches, zweifelndes und *emanzipatives* Erkenntnisinteresse (*development-signs* oder *devo-signs*). Wie in dem Beitrag nun auch versucht wird herauszuarbeiten, geht es bei den ersten beiden Herangehensweisen (*patho- und normo-signs*) maßgeblich um ein ableitendes *Erklären* von Zeichen innerhalb eines bereits vorgegebenen und vorgefertigten Rahmens, bei der dritten (*neutro-signs*) hingegen um ein *begreifbares Verstehen* von Zeichen mittels *Aufklärung*. Hierin liegen wesentliche Unterschiede, wie nachfolgend im Beitrag noch aufgezeigt wird.

Defizitorientierte, pathologische *Zeichen-für-etwas* bzw. *Zeichen-als-etwas (patho-signs)* dienen dem Wahrnehmen, Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen (Diagnose) von Defiziten, Störungen, Schädigungen, Belastungen, Krankheiten usw. Hierbei ist für den Begriff des *Zeichen-für-etwas* jeweils ein *spezifisches Zeichen* wie in der Bühlerschen Triade *Ausdruck* (Symptom), *Darstellung* (symbolische Abbildung, symbolische Darstellung), *Auslösung* (Signal) oder auch bei Cassirer der *Ausdruck* (Symptom), die *Darstellung* und die *Bedeutung* (Bedeutung als Symbolisierung und reine Bedeutung als Signalisierung). Dadurch entstehen vielfältige Konstellationen wie *Ausdruck-für-etwas*, *Darstellung-für-etwas*, *Symbol-für-etwas*, *Signal-für-etwas* usw., um *Defizite* aufzuzeigen. Jedoch liegt bei *signalorientierten* Diagnosen „zwischen dem Zeichen und der Krankheit [...] eine Distanz“ (Foucault (1976, S. 104), die im Grunde nicht mehr mittels Verstehens *überbrückbar* ist. Ähnlich ist das Herangehen bei den ressourcenorientierten *Zeichen-für-etwas*, die wiederum das Wahrnehmen, Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen (Diagnose) von Potentialen, Ressourcen, Gesundheit, Normalität oder Begabungen regeln. Beides fundiert auf *Verweise* die *festgelegt* sind und nur *erklärt* werden, wodurch „die Leistung“ nach Schonauer (1986, S. 41) maßgeblich „im

Erkennen und Auffinden des [jeweiligen] Zeichens“ besteht, was jedoch keine *verstehende* und *aufklärende* „Deutungsarbeit“ verlangt. So eine Vorgehensweise beruht auf einer *signalorientierten Förderlehre* (oder Krankheitslehre), deren *Interpret* das *vorgegebene* „Krankheitsmodell“ (Uexküll, 1984, S. 29) oder Gesundheitsmodell als *vorschreibende* „allgemeine Denkfigur“ ist und eben *nicht* die Ärzt*innen, die Therapeut*innen, die Psycholog*innen usw. – und im Pädagogischen die *Lehrpersonen*. Solche *Rahmenmodelle* für Gesundheit und Krankheit (oder Qualität) sind die *vorgebenden* Verbindungen zwischen Zeichen(-für-etwas) und dem jeweils Bezeichneten (*Potential, Defizit*). Im Sinne von Uexküll (1984, S. 29) sind solche (alleinigen) Vorgehensweisen *reduktionistisch*, rein *signalorientiert* und unterstützen ein Modell „des Betriebsschadens“ die nur eine einfache „Ursachen-Wirkungsbeziehung“ und ein reduziertes Erklärungsmodell aufstellen. Gerade deshalb ist bei jeder ernsthaften *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* immer auch die dritte Herangehensweise (*neuro-signs*) *maßgeblich* hinzuzuziehen und (neu, anders) *erzeugend* zu verwenden (*devo-signs*; siehe Abbildung 5).

Die *erzeugenden Diagnosen* benötigen das ständige (auch falsifizierende) *Anzweifeln* der vorschreibenden Rahmenmodelle und der vorausgehenden Diagnosen, um *neue* Erkenntnisse und ein anderes Erkennen durch den *Eindruck* und die *Kundgabe* akkommodativ zu erbringen. Also Diagnosen, die aus dem *eigenen begreifenden Verstehen* hervorgebracht werden und nicht bereits umfänglich durch einen Rahmen vorgegeben sind. Rahmen ergeben messbare Sachverhalte, die aus der (reinen) Bedeutung stammen und ein rational-technisches Herangehen ermöglichen. Diese Formen der Diagnose sind überaus wertvoll und wesentlich in eine umgreifende Diagnose mittels einer *Erweiterung der Verstehensart* einzubeziehen. Jedoch geht das *diversitätssensible pädagogische Diagnostizieren* immer vom Ausdruck aus und *durchläuft* (sozusagen) die Entwicklung der Phänomene, wodurch das Gemessene immer nur für die Phänomene der Bedeutung eine Relevanz besitzt. Zugleich wird der *Rückgang* in der Diagnose bedacht (siehe Abbildung 2). Der Ausdruck und die *Darstellung* unterliegen der Idee des Begriffs der *Inkommensurabilität* von Prenzel (1993, S. 32). Ein *gemaltes* Kinderbild entzieht sich der Vermessung, jedoch nicht der Ansprache, dem Dialog und dem Schauen. Ähnlich verhält es sich bei der Klärung der Malung von Zeichen, also das Malen von Buchstaben und Zahlen als reine Bedeutung oder als ein Verstehen. Auch Daten können mittels Formeln berechnet werden, ohne die eingeschlagenen Wege zu verstehen. Im Besonderen beachtet die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* die reine Signalisierung von Defiziten, da Diagnosen als „Buchstaben des Leidens ins Fleisch des Subjekts [Kinder] eingeschrieben“ werden, so schreibt Lacan (1973, S. 151) zur Warnung gegenüber der *reinen* Bedeutungszuschreibung mittels Verschattung, vor allem auch da es aus dem *engagierten Ethischen* heraus „gegen die guten Sitten“ und gegen *das Gute* verstoßen würde.

Erzeugende Diagnosen, die *auf* und *als* noch *auszuhandelnde, verstehensorientierte Zeichen* (*neuro-signs* und *devo-signs*) fungieren, sind *Prozesse* und beziehen die vorangehenden Diagnosen als Impulse mit ein, jedoch sowohl im Sinne des Begriffs der *Synopse* als

Gegenüberstellung und vergleichendes Zusammenfassen von Erkenntnissen aus den Herangehensweisen (*patho-, normo- und neutro-signs*) als auch der *Synthese* als ein Zusammenfügen von Teilen zu einem einheitlichen Ganzen (siehe Abbildung 4 und 5) – der Scherpunkt liegt dabei immer auf dem *Erzeugenden*, wodurch die Kontexte und Situationen miteinbezogen werden. Gerade *prozessorientierte, erzeugende Diagnosen* zeigen im Vergleich zu unterschiedlichen Rahmungen mit Bezug auf Uexküll (1984, S. 30) auf, dass vorhandene Systeme und Rahmungen von Krankheit und Gesundheit, von Defiziten und Potentialen, von Schwächen und Begabungen vielfältige „Grenzen“ haben, die auch anhand der Entwicklungen von *unterschiedlichen* Systemen im Bereich der internationalen Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme aufzeigbar sind (vgl. u. a. vom ICD-1 zum ICD-11 ab 1900; vom OPD-1 zum OPD-2 ab 1996; vom DSM-I zum DSM-5 ab 1952; ICF ab 2001)¹⁰.

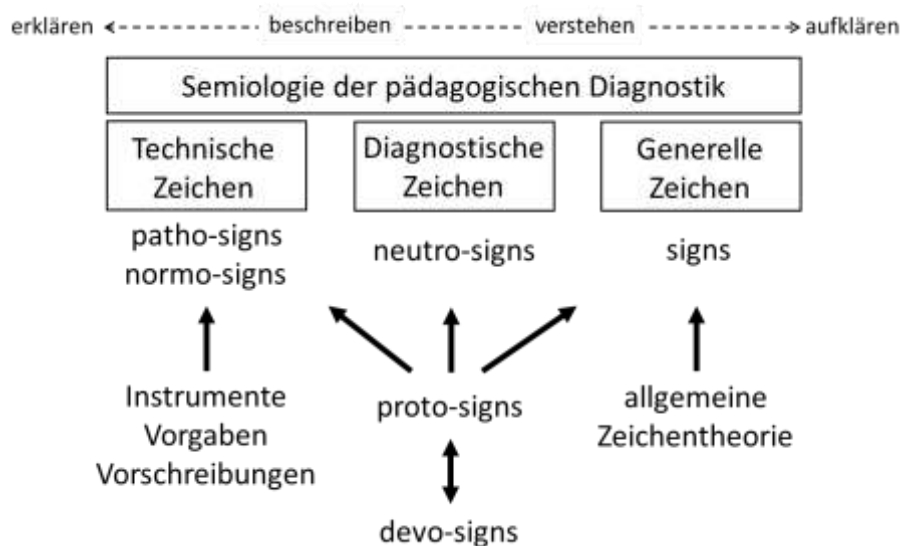


Abbildung 5: Einblick in die Semiologie des pädagogischen Diagnostik
(eigenen Darstellung Wiesner und Zechner)

Solche Rahmungen sind jeweils nur *Denkfiguren*, die *räumlich* und *zeitlich* von der jeweiligen Gesellschaft und Kultur *geprägt* sind und *methodisch* erschaffen wurden. Die Gefahr in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* liegt nun darin, – wie auch in der medizinischen Diagnostik – dass mit Bezug auf Schonauer (1986) die *eigenständige erzeugende* Diagnose mittels eines *begreifenden Verstehens* gegenüber reinen *instrumentellen* Ergebnisdaten mittels vorgegebenen Denkfiguren. Risikoreich ist dabei, dass das dazugehörige, ab- und anleitenden *reine* Faktenwissen zusätzlich abnimmt und nur das *rein* Erklärende zunimmt, wodurch das Verstehen *abhanden* kommen kann.

5.1 Erkundungen und Einsichten

In Bezug zu Wittgenstein (1929a, S. 12) und auch *Shakespeares Hamlet* (1603) kann festgehalten werden: Es gibt an sich nichts Pathologisches oder Salutogenetisches; das Denken

macht es erst dazu (bei Hamlet im zweiten Aufzug und in der zweiten Szene: „[...] an sich ist nichts weder gut noch schlimm; das Denken macht es erst dazu“). Daher entstehen auf Grundlage von Rahmen und deren Messungen zwar sogenannte Erkenntnisse (z. B. Punktwerte, Zuordnungen, Rasterungen), diese sind jedoch als bloße *Signale* zu begreifen, die noch *unverstanden* sind und durch Verschattungen *ohne* theoretische *Aufklärung* (nicht nur *Erklärung*) unverstanden bleiben können (z. B. tatsächliche Messgenauigkeit von Instrumenten, Gütekriterien usw.). Von einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* kann daher erst dann gesprochen werden, wenn über die reine Signalisierung *hinaus* und über die bloße Anwendung von Rahmenkonzepten der Krankheit, Gesundheit, Begabung usw. *hinweg* eigenständig und phänomenologisch *vorhandene* Zeichen als zu *verhandelnde* Zeichen (*neutro-signs* und *devo-signs*) betrachtet sowie gemeinsam *ausgehandelt* und *ausgelegt*, *gedeutet* und (nur wenn notwendig auch über die Auslegung und Deutung hinaus) *interpretiert* werden. Ein solches Vorgehen führt zu eigenständigen, *erzeugenden Diagnosen*, die *prozesshaft* wiederum für die nächsten erzeugenden Diagnosen mit Blick auf die Idee von Synopsen und Synthesen verwendet werden können. Wesentlich ist dabei, die *reine* Signalisierungsorientierung (*reine* Bedeutung und Technisierung) zu hinterfragen und durch alle weiteren Formen von Zeichen und Zeichenmomenten zu ergänzen. Ebenso ist zu verstehen, dass eine *diversitätssensible pädagogische Diagnose* immer schon zugleich eine *Idee der Förderung und Forderung* in sich trägt oder zu tragen hat – *vor allem* im Sinne einer sorgenden Verantwortung. Im Besondern da *reine* Informationen (Signale) über einen Krankheits-, Gesundheits- oder Begabungsstand keinerlei Vorstellung von Förderung, Stabilisierung, Verbesserung oder Entwicklung *mitteilen* und auch meist nichts über Kontexte und Situationen etwas aussagen. Auch geben *isolierte* Signale (einzelne Messungen, Testungen) keine verlässliche Auskunft darüber, um für eine Diagnose Symptome, Hinweise und Anzeichen aufzuzeigen. Daher „erfordert die Diagnose fast immer das Zusammentreffen von mehreren Symptomen“ (Uexküll, 1984, S. 33), woraus ein „Syndrom“ als Verflechtung mehrerer Zeichen entstehen kann.

Daher sind in das „Bild“ von einer Person, das durch eine „Diagnose gezeichnet wird“, immer auch die sozialen und prosozialen *Kontexte* der Person und die aktuelle Situation miteinzubeziehen. Nur dadurch wird das *Zeichnen einer Diagnose* anschaulich und ermöglicht wie ein *Bühnenbild* und die *ausdrückende Darstellung* im Theater das *Szenische* zu begreifen und zu verstehen. Solche Kontexterkundungen und -sichtungen nehmen die jeweils gegenwärtige Situation in den Blick und versucht sowohl das Netz des Gewordenen als auch das Netz der Beziehungen abzuwägen. Dabei geht es nach Boban & Hinz (2003, S. 155) immer zugleich um die „Quantität“ wie auch um die „Qualität“ sowie um die unterstützenden Aspekte und um eine Konflikteinschätzung in einer anschaulichen Form.

Die *Intensität* und *Qualität* der Beziehungen, die Eindrücke und Ausdrücke wie auch die zeitlichen Aspekte können durch die „Dicke und Gestalt der Pfeile“ sowie durch die Anordnung aufgezeigt werden – dabei ist auch darauf zu achten, ob sich wiederkehrende Beziehungsmuster oder andere Wiederholungen auffinden lassen (siehe Abbildung 6). Wesentlich ist dabei, dass Potentiale und Defizite *zugleich* festgehalten werden, um sowohl

eine *Synopse* und *Synthese* als auch eine *erzeugende Diagnostik* zu ermöglichen. Eine erzeugende Diagnostik braucht als Bewegung ein *wanderndes Schauen* (statt einem statischen Schauen), wodurch das gestaltende Tun sowie Ideen zur Förderung angeregt werden. Förderliche Aspekte sind ebenso einzuzeichnen, damit bereits aus diesen *Hinweisen* und *Anzeichen* heraus allgemeine und spezifische *Förderhandlungen* sowie ein unterstützendes, gestaltendes Tun und das *Veränderliche* ersichtlich werden kann. Solche Vorgehensweisen sind für eine *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* selbst sicherlich als förderlich zu bezeichnen.

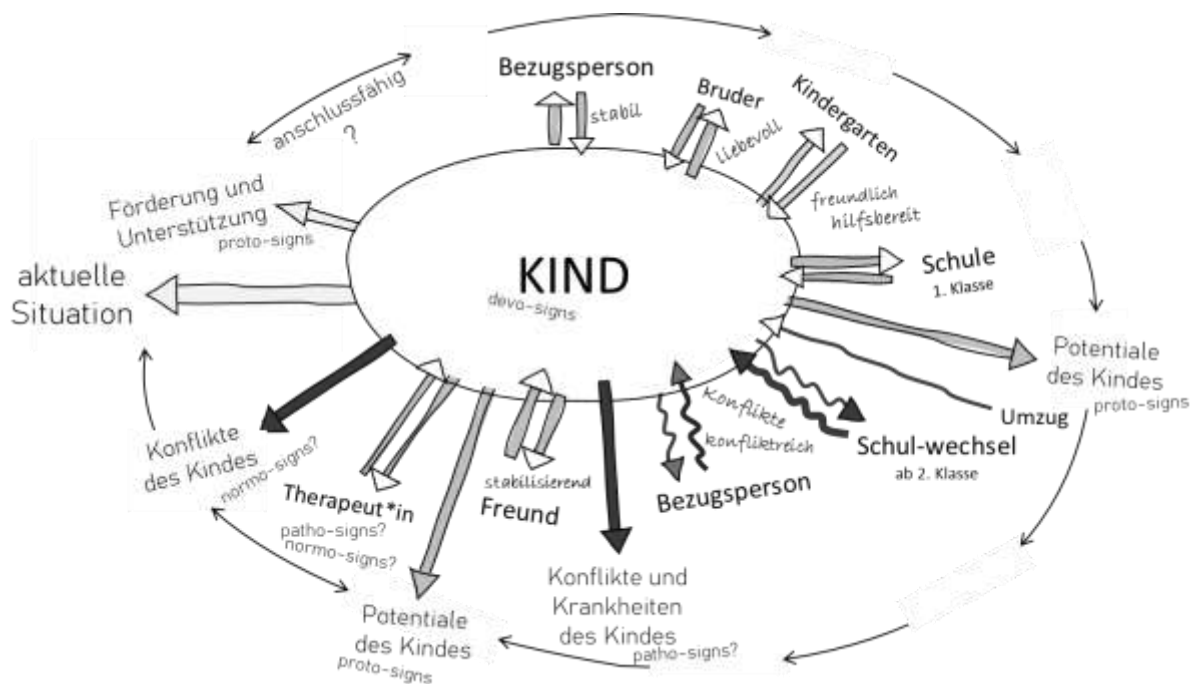


Abbildung 6: Kontexterkundungen und Kontextsichtung (eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Das *Etwas-noch-zu-Erkennende* (*neuro-signs*) fördert also die *eigene sorgende Verantwortung* und die *eigene Professionalisierung*, dabei wird die Expertise der *Interpreten* betont, also in der Pädagogik das *Expertentum der Lehrpersonen*. Ein solches Expertentum fundiert sich auf Erfahrungen und Widerfahrnisse, die zu einer Expertise führen und meint *nicht* das reine Wissen (Bedeutung, Symbolisierung).

Eine *sorgende innere Verantwortung* verhindert sowohl Deprofessionalisierung als auch bloße Delegation der Verantwortung in Richtung von Rahmenmodellen (der Krankheit, Gesundheit, Qualität usw.). Zugleich unterstützt der Blick auf das *Etwas-noch-zu-Erkennendes* alle möglichen *Formen des Förderns*, da dieser Ansatz in Bezug zu Kahn (1978) die *Choreografie von Zeichen* anregt und Prototypen des Förderns (*proto-signs*) ermöglicht, die jeweils nur vorläufig anerkannt werden. In der Praxis der Förderung, Verbesserung und Entwicklung sind solche Zeichensetzungen durch *Prototypen* der Förderung im Moment, in der Situation und im Kontext dienlich. Solche *Proto-Zeichen* für Gesundheit und Krankheit oder Begabungen und Fähigkeiten sind jederzeit *veränderbar*, weil prototypisch und passen sich daher der Situation, der Positionierung, dem Geschehen an und professionalisieren zugleich das *eigene Ausle-*

gungs-, Deutungs- und Interpretationsvermögen – also das *begreifende Verstehen* in der *diversitätssensiblen, pädagogischen Diagnostik*. Solche Vorgehensweisen fundieren sich auf dem *Prinzip der Mehrmaligkeit* und nicht der instrumentellen Übung oder des reinen Herstellens, die dem *reinen* Begreifen und der *reinen* Bedeutung dienlich sind. Die „*Mehrmaligkeit*“ (Fichte, 1810, S. 630) wird von den *Erfahrungen* und den *Widerfahrungen* durch das Prinzip der Ähnlichkeit geprägt und meint kein rein technologisches, performantes und bloß technisches Verständnis von Üben durch Wiederholung des Gleichen und Übereinstimmenden.

5.2 Coreografie des Biografischen

Als Ausgangspunkt und auch *a priori* Anerkennung und Bejahung des aktuellen Standpunktes vom Lernenden im Sinne eines *diversitätssensiblen* Verständnisses und Framings kann der Biografie als personale Kultur Rechnung getragen werden: „Die biographische Analyse soll aufzeigen, wie sich der Lebensweg einer Person bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt darstellt“, schreiben Boban und Hinz (1998, S. 3), daher ist das jeweilige „Gepäck“, was Personen auf ihrem Lebensweg bereits mittragen, auch deutlich „erkennbar“ und ersichtlich zu machen. Durch die Ergänzung der biografischen Dimension des erfolgten Lebensweges, der immer auch diverse Erziehungs- und Bildungsprozesse miteinbezieht, wird die Anschauung der *sozialen* und *prosozialen* Dimension des gegenwärtigen und kontextualisierten Lebensfeldes konkreter greifbar und durch die Eindeutigkeit der Zeichen sowie durch die Komplexität zugleich diversitätssensibler verstehbar und auslegbarer (siehe Abbildung 7). In gelungener Weise und unter dem Aspekt von *Care* birgt die biografische Perspektive das Potential, die Einmaligkeit und das *anzunehmende Person-Sein* des jeweiligen Menschen wertzuschätzen und damit einen potentialfokussierten Blick zur Diversität eben dieser zu verknüpfen:

„Das Glück besteht darin, zu leben wie alle Welt und doch wie kein anderer zu sein“
(De Beauvoir, S., 1988, S.41).

Auch das Aufspüren von *Beziehungsperspektiven* sowie das jeweilige *Verstrickt-* und *Verwickelt-Sein* ist aufzuzeigen. Bereits vor allen möglichen psychodynamischen Überlegungen und Deutungen ist zunächst über die *Erfahrungen* und *Widerfahrungen* zu klären, welche Sicht auf die jeweils andere Person *aktuell* besteht und wie mit den Blickwinkeln umgegangen werden kann (siehe Abbildung 6 und 7). Solche Sichtweisen sind zu veranschaulichen und die jeweiligen *Interpretationen* vergleichend zu einer Gesamtschau heranzuziehen, um mit so einen Einblick *produktiv* zu arbeiten und um die darin liegenden Einsichten in *erzeugende Diagnosen* miteinbeziehen zu können.

Bei der Heranziehung von Symptomen achtet man in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* vor allem darauf, dass diese *nicht* nur oder vorwiegend *pathologisch* interpretiert werden (als *patho-signs*), sondern in einem *weiten* Bühlerschen Sinne fungieren die Zeichen ebenso als Gesundheits- und Fähigkeits-, Resilienz- und Schutzzeichen. Also was sagen die jeweiligen Zeichen jeweils auch über ein *Potential* und ein *Vermögen* aus?

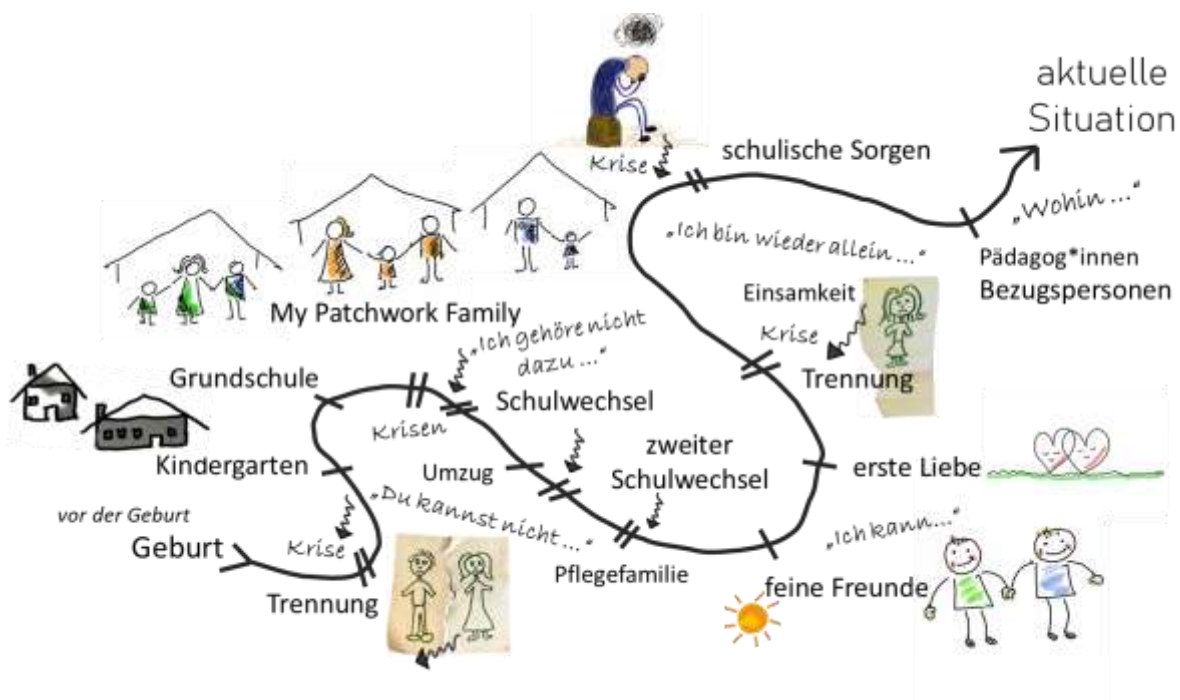


Abbildung 7: Biografische Dimensionen in der Lebensspanne
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)¹¹

5.3 Kommunikation und Interaktion als Beziehungsprozesse

Eine *Semiologie der pädagogischen Diagnostik* basiert daher nach Uexküll (1984) immer auf den *Zeichenprozessen von lebenden Systemen*, wobei die Betonung auf dem *Leben* und dem *Lebenszusammenhang* liegt, wodurch Systeme überhaupt erst lebendig werden können. Zeichen werden von *lebenden Systemen* im Sinne von Piaget über die jeweils eigene *Struktur* zur Interaktion, Kommunikation und Beziehung aufgenommen und zum *Mitteilen* (Ausdruck, Darstellung) und *Informieren* (Bedeutung, Symbolisierung, Signalisierung als reine Bedeutung) eingesetzt (siehe Abbildung 8). Damit verbindet sich die Diagnostik mit der Kommunikation und Interaktion, womit das Kommunikative und Interaktive im Besonderen über das Wahrnehmen, Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen aufgezeigt werden kann.

Störungen und Belastungen sind *nicht* ein komplexes System, welches einen Menschen befällt, sondern vielmehr ist der Mensch ein *lebendiges*, offenes und zugleich komplexes System. Ebenso ist mitzudenken, dass für Phänomene die maßgeblich zu den *Symptomen* gehören, nicht unbedingt externe *Interpreten* (also *bestimmte Personen*, ein *Rahmen* usw.) vorhanden sein müssen, wie mit Bezug zu Eco (1972) aufgezeigt werden kann, wenn z. B. eine vorhandene, aber *nicht gezeigte* und selbst nicht klar zu deutende *Prüfungsangst* als Symptom vorliegt. Solche Phänomene sind umfänglich in der Psychosomatik auffindbar (Wiesner, 2023b). Daher achten „diagnostische Kommunikationsketten“ nach Meyer-Eppler (1959, S. 2) vor allem auf „Anzeichen und Symptome“ und sind somit nicht als rein *signalorientierte* „Beobachtungsketten“ misszuverstehen.

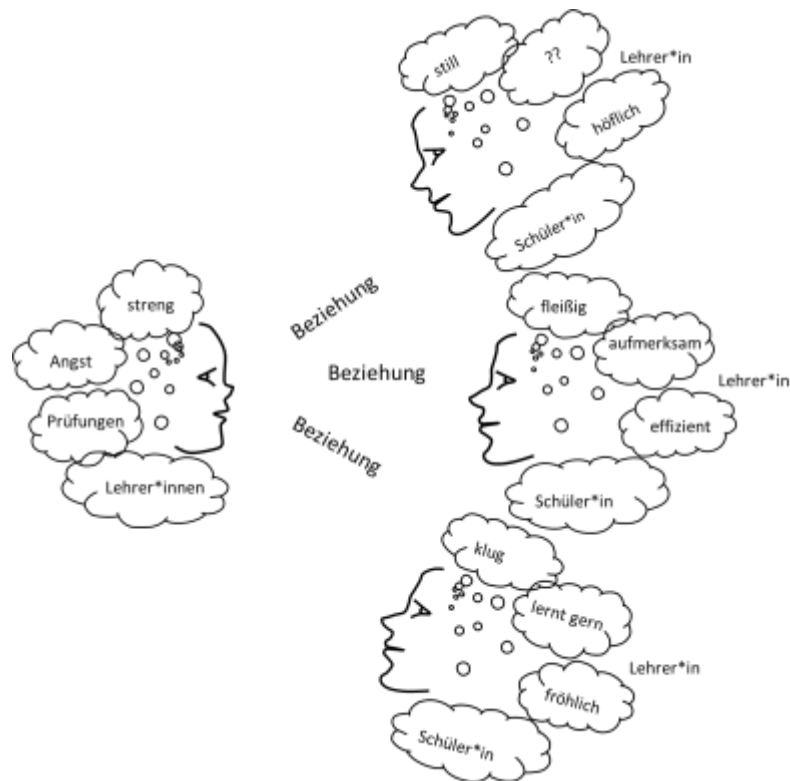


Abbildung 8: Erkundung der Interpretationen von Beziehungen
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

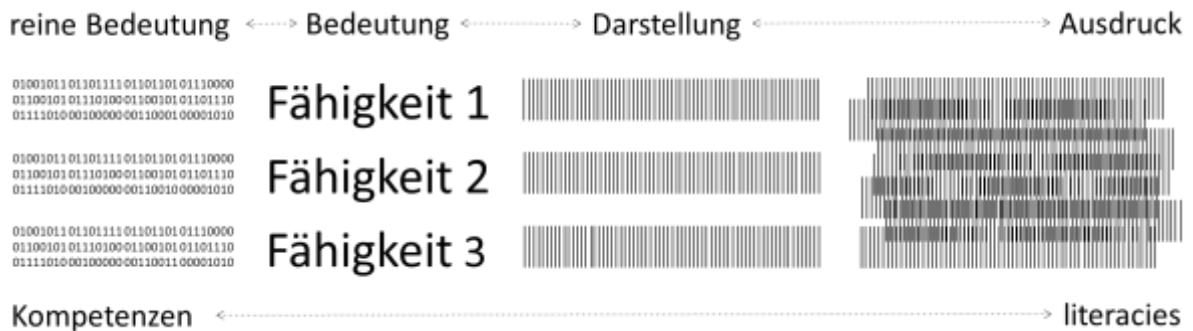


Abbildung 9: Die Zeichenwelten zur anschaulichen Vorstellung und die Phänomene der Emergenz beim Ausdruck (Darstellung in Anlehnung an Wiesner und Prieler, 2023)

Dabei spielen auch die *Phänomene der Gestaltwahrnehmung* und *Prinzipien der Emergenz* eine besondere Rolle (siehe Abbildung 4 und 9 und die Phänomene des Ausdrucks). Der Begriff *Emergenz* besagt, dass mit der Formung von Komplexen immer *neue Momente* (als *Mehr*) hinzutreten, die auf den Ebenen der Reduktion noch nicht vorhanden waren oder durch die Zeichen zu erkennen sind (Medawar & Medawar, 1978; Popper, 1977) – dadurch erlangt gerade die Idee des Begriffs der *Inkommensurabilität* von Prenzel (1993, S. 32) eine neue, weitere, andere und wesentliche Hervorhebung, da *emergente Phänomene* in ihrer Dynamik und Lebendigkeit nicht zu *vermessen* sind (siehe Abbildung 9 rechts die Gestalt im Bereich der *literacies* und des *Ausdrucks*). Emergenzen sind dynamisch und bewegend, d. h., dass in der

Abbildung 9 kreierte Bild des Ausdrucksphänomens hat man sich bewegend vorzustellen (siehe Abbildung 4). Sobald alle Fähigkeiten sich untereinander und miteinander *verwickeln*, entstehen ständig neue Muster von *Vermögen*, die über einzelne (und technisch erklärbare) *Kompetenzen* hinausreichen – hier wird die Differenz zwischen *Kompetenzen* und *literacies* als *Vermögen* verständlich.

6 Zeichen zum Begreifen, Verstehen und Erklären

Zum Abschluss der Skizze, die *erste* Überlegungen für eine diversitätssensible pädagogische Diagnostik darstellt, ist noch der mehrmals verwendete Begriff des *begreifenden Verstehens* zu erhellen (beleuchten), dazu müssen einige weitere Begriffe und ihr jeweiliges Wirkfeld und deren innewohnenden Zusammenhänge – auch für die Pädagogik – sichtbar werden.

Beim „Ergreifen und Erfassen, *Begreifen* und Auffassen [...] (wörtlich)“ steht nach Wellek, 1970, S. 220) ein „motorischer Vollzug“ im Vordergrund, der grundsätzlich dem daraus nachfolgenden „Verstehen fehlt“. Das *Begreifen* (als Kاپieren von lateinisch *capere*) ist ein „fundierender“ Akt und als Methode des Denkens und Erfahrens u. a. dann heranzuziehen, wenn es zunächst um Mathematik und Logik geht, also um *Bedeutungen* bzw. *reine Bedeutungen*. Damit meint das (logische) *Begreifen* ein „tatbeständliche[s] gegenständliche[s]“ (S. 235) wie auch ein „formale[s], technische[s]“ *Erfassen* von Begriffen und Zahlen. Ebenso verweist das *Begreifen* aber auch auf die „sprachliche[n] Ordnung[en] im Sinne von »la parole«“. *Begreifen* ist *zugleich* ein Einwirken *auf* etwas und eine Interaktion *mit* etwas, wodurch dasjenige auf welches *gewirkt* wird, erst durch das Erfassen erkennbar und wahrnehmbar wird (Piaget, 1970). Das tatsächlich-gegenständliche wie auch abstrakt-denkende *Begreifen* geschieht über eine Form des *Sich-In-Beziehung-Setzens*, indem nach Wiesner (2020, S. 7) *etwas* „auseinandergenommen und zusammengesetzt“ und damit etwas (im Verhalten und Benehmen) *bewegt, gezogen, geordnet, getrennt* oder *verbunden* wird. Piaget (1970, S. 25) spricht dabei von „Vereinigen, Reihenbilden, Zuordnen“. In diesem Sinne führen tatsächliche, elementare und sensomotorische Handlungen nach Piaget (1970, S. 25) zum *Begreifen* von „intellektuellen Operationen, welche verinnerlichte, gedanklich ausgeführte Handlungen [Erfassen, *Begreifen*, Ergreifen, Ordnen, Zuordnen usw.] sind“. Bereits Säuglinge und Kleinkinder eignen sich *als Lernende* Erfahrungen nicht nur *passiv* an, sondern setzen sich mit der Mitwelt (auch resistent) handelnd und somit *begreifend* auseinander (Weigl, 1972). Dieses Erfassen der Welt ist für Bühler (1918, S. 467) vor allem ein „spielendes Experimentieren“, was im Besonderen die *Eigentätigkeit* und *Eigenbestimmtheit* wie auch die Geselligkeit durch „Gemeinschaftsspiele“ fördert. Im Modell vom pädagogischen Dreieck nach Wiesner (2023) in dem Beitrag *Kommunikations- und Interaktionsräume* in dieser Zeitschrift (Band 10, Nr. 1) ist das *Begreifen* in der sogenannten Bühlerschen *Auflösung* als eine Beziehung *zwischen* Ausdruck und Auflösung sowie *zwischen* Darstellung und Auflösung vorzufinden, welches damit das *Beziehen, Zeigen* und *Aufklären* (Beziehungssituation)

mit dem *Beschreiben*, *Vermitteln*, *Anweisen*, *Vorschreiben* und *Erklären* (Zwecksituation) vereint und ein *Begreifen* auch als *Kundnahme* ermöglicht (siehe Abbildung 4, 5 und 9). Das *Begreifen* fundiert daher alle *nachfolgenden* „erdenklichen Akte“ (Wellek, 1970, S. 220) des *Beschreibens*, *Erklärens* und im Besonderen die vielfältigen Formen des *Verstehens*, die aus dem *Erkunden* und zuvor aus dem *Erfahren* von *Eindruck* und *Ausdruck* hervorgehen (siehe Abbildung 10). Daher kann in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* mittels Erfahrung oftmals bereits durch den *Anblick* als ein erkennendes Ersehen und Erfassen von Symptomen (Ausdrucksphänomene als Symptom \rightleftharpoons Signal) das aufzufassende Phänomen wahrgenommen werden, was jedoch oftmals erst *nachher* in eine *begrifflich-sprachliche* Formulierung und Einordnung (als Symbol \rightleftharpoons Signal) mündet. Die Verbesserung von sachlichen und formalen Aspekten im Lernen meint daher im Grunde immer ein *Besserbegreifen* des *Formalen*, der *Sache* und der *Gebilde* oder der *Regeln* in Bezug zur Darstellung (Symbol \rightleftharpoons Signal), jedoch wird mit so einem Blick auf die *Leistungen* der Bedeutung nicht der Mensch, das Kind *besser verstanden*, sondern vielmehr der geschriebene Satz, die mathematische Herangehensweise wird dadurch *besser begriffen*. Das *Besserbegreifen* betrifft *nicht* den Menschen, sondern das Gesagte, die Vertextlichung und damit die Bedeutungsmomente und reinen Bedeutungen. Damit unterliegt das *Besserbegreifen* dem Geltungsanspruch der *Richtigkeit*, gesucht ist (nur) die jeweils (scheinbar) *richtige* Lösung (Wellek, 1970).

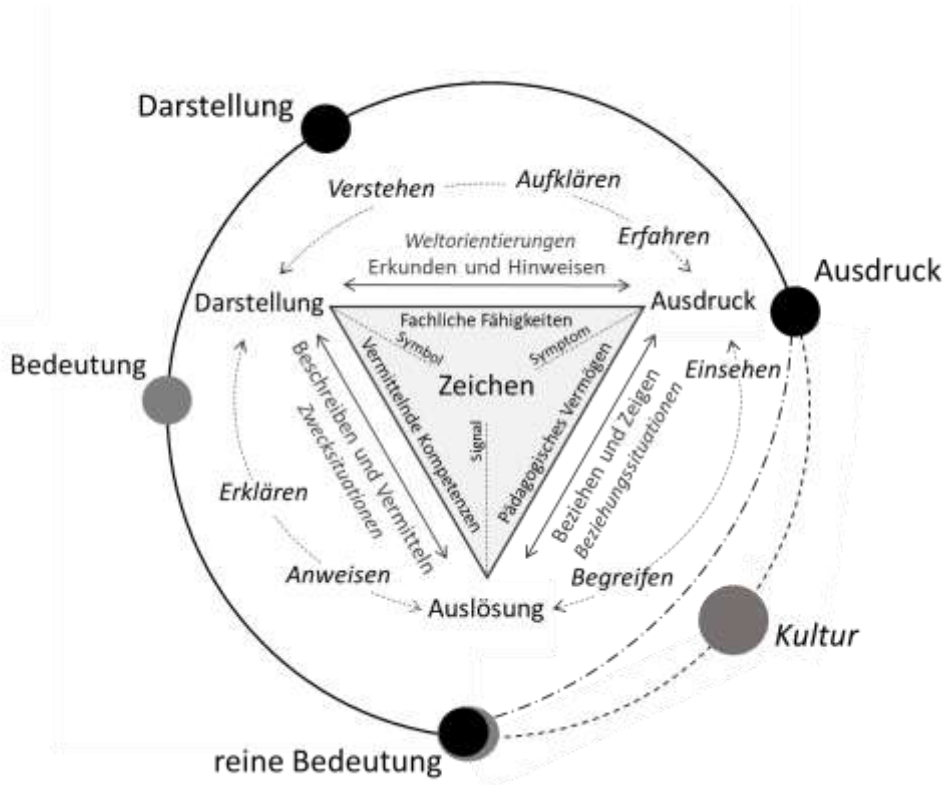


Abbildung 10: Die Verortung des pädagogischen Dreiecks in der Zeichentheorie
(eigene Darstellung Wiesner und Zechner)

Davon abzusetzen ist das *Beschreiben*, welches sich zwar auf dem Fundament jedoch auch als Gegenüber vom *Begreifen* eröffnet und als „reine aufgliedernde Fest- und Klarlegungen“ von

Sachverhalten dienlich ist. Das *Erklären* wird hingegen als „Ableitung [...] aus allgemeinen Gesetzen und Randbedingungen“ (Gebauer 1981, S. 41) und als „kausale Reduktion definiert“ (Wellek, 1970, S. 217), die grundsätzlich „zum Verständnis eines *Wesens* nichts beitragen“ und ebenso wie das Beschreiben „nur begriffen, nicht [umfänglich] verstanden werden kann“ (S. 235). *Erklärungen* zu Defiziten, Störungsbilder oder Krankheitsbilder machen „im strengen Sinne“ (S. 228) das Vorliegende *nicht verständlicher*: „Im Gegenteil, gerade durch solchen erklärenden Rekurs auf sogenannte objektive Daten[, Sachverhalte] oder Gegebenheiten wird die *Unverstehbarkeit* (im Sinne von Jaspers) ausgesprochen und begründet“. Erklärungen führen zu mehr oder weniger willkürlichen Vorgaben und Anweisungen, jedoch nicht zu Aufklärungen.

„Wir beachten noch folgenden Unterschied: jeder erklärende Zusammenhang ist ein deduktiver, aber nicht jeder deduktive Zusammenhang ist ein erklärender. Alle Gründe sind Prämissen, aber nicht alle Prämissen Gründe. Zwar ist jede Deduktion eine notwendige, d. i. sie steht unter Gesetzen; aber daß die Schlußsätze nach Gesetzen (den Schlußgesetzen) folgen, besagt nicht, daß sie aus Gesetzen folgen und in ihnen im prägnanten Sinne ‚gründen‘“ (Husserl, 1900, S. 233; Herv.).

Demgegenüber kann etwas Verstandenes durch *Verstehen klargelegt und ausgelegt* jedoch nicht erklärt werden, jedoch kann das Verstandene zu einer *Aufklärung* führen. Die Momente des Verstehens sind nach Wellek (1970, S. 217) in Bezug zu einer „terminologische[n] Scheidung“ nicht zu verwechseln mit dem „Einsehen oder Erfassen (»Kapieren«)“, was im Grunde auch nicht als „rationales [...] Verstehen“ (Jaspers, 1923, S. 253) zu *bezeichnen* ist. Die Unterscheidung zwischen Verstehen und Begreifen wird *anschaulich*, sobald man sich vorstellt bei einem wissenschaftlichen Vortrag anwesend zu sein, bei dem das Gesagte *verstanden* wird, jedoch zugleich nicht *begriffen*. Ebenso kann etwas begriffen werden, jedoch nicht verstanden. Jedes Verstehen von Bedeutungen fordert zuerst das *Begreifen* des Gesagten und Gedachten, bevor sich ein Ausgesagtes zu einem *Verstehen* entwickeln kann. Dennoch ist ein *leibliches* und *vorbegriffliches Verstehen* sehr wohl möglich, nämlich ein Erfassen und Einsehen als Verstehen der Stimmungslage, der Tonlage, der Klangbewegung, der Mimik und Gestik, des Zumuteseins, der Atmosphäre, des emotionalen Aufbaus wie auch der Dringlichkeit, der Gewichtung (durch die Betonung und Tönung) sowie das verstehende Folgen der Intention durch aktives Hinhören – also das *Verstehen des Ausdrucks*. Nur beim *Ausdrucksphänomen* „läuft das Verstehen dem Begreifen tatsächlich voraus“, schreibt Wellek (1970, S. 221), weil es ein „elementar[es]“ und „vor-begriffliche[s]“ sowie „»prälogische[s]«“ wie auch „vorsprachliche[s]“ Verstehen ist, welches zugleich „gefühlartig“ erfahren wird: „Hier wird also zuerst verstanden und dann erst – wenn überhaupt – begriffen“. In *thematischer* Hinsicht ist jedoch ein *vorangehendes* Begreifen notwendig, da es im Grunde sonst auch kein *technisches* Verstehen gibt. Hier trennen sich im Besonderen die Ausdrucks-

und Bedeutungsphänomene voneinander, was auch bei einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* von Relevanz ist: Im Diagnostizieren ist das Beschreiben und Erklären *allein* zu wenig, da das Wahrgenommene und Erkannte zugleich auch *verstanden* werden will, um ein endgültiges Begreifen und damit eine *erzeugende* Diagnose im Sinne von Einsehen, Zeigen und Erkunden (auch von Förderung) und Sorge zu ermöglichen. Beim *Verstehen* ist also immer „ein Mehr oder Minder möglich“ (Wellek, 1970, S. 218), da Verstehen immer „aus einem *Lebenszusammenhange*“ (S. 219) und den *Beziehungssituationen* heraus erfolgt. Damit ist jedes Verstehen und auch jedes Auslegen, Übersetzen, Deuten und Interpretieren – anders als beim konkreten Begreifen (als Ertasten) – niemals ein „*exaktes*« Verstehen“ (S. 235) und bleibt immer „*unexakt*“ – womit ein neuerlicher Verweis auf den eingeführten Begriff der *Inkommensurabilität* von Prengel (1993, S. 32) vorliegt. Durch eine Punktezah von einem Test bzw. einer Messung kann daher niemals für eine Persönlichkeitsstruktur im Lebenszusammenhang ein exakter Kompetenzgrad, ein richtiger Intelligenzquotient usw. dargelegt werden, wie auch eine Punktezah nicht dazu beiträgt, einen Menschen, ein Kind zu *verstehen*. Vielmehr können die Interpretationen, Übersetzungen, Deutungen und Aussagen dazu *beitragen* und so einen Beitrag leisten, über Ergebnisse, Punkte und Auswertungen die *Bedeutungsleistungen* von einem Menschen, einem Kind zu beschreiben, wodurch Leistungen *erklärbar* werden. Ein Mensch ist aber kein Punktwert, jeder Punktwert kann nur erklärt werden, weshalb der Mensch auch über das Erklären *allein* ohne ein Verstehen eben noch nicht verstanden werden kann.

Verstehen ist mit Blick auf Lorenzer et al. (2015, S. 54) immer „*szenisch*“ und somit *anschaulich* gemeint, also im Sinne eines „*Abbild[s]* von dramatischen Vorgängen“ und nicht als reine Sprachanalyse, indem das *Ausgedrückte* und *Dargestellte* in Beziehung zur „*Lebenspraxis*“ in den Vordergrund rückt, um über das Verstehen etwas zu *erfahren* und das Erfahrene zu *verstehen*. Engagiertes, *begreifendes Verstehen* vermisst nicht vorrangig die Information nach „*bestimmten Vorannahmen*“ oder „*entschlüsselt die »Botschaft«*“ (Jannidis, 1999, S. 142), sondern beruht auf dem *Mitteilen*, dem *Teil-Haben-lassen* und den daraus entstehenden Vorstellungen und Kontexterkundungen, die *zwischen* dem Begreifen und dem Verstehen stattfinden. Das Mitgeteilte wird mit Bezug auf Lorenzer et al. (2015, S. 55) „*wie im Theater*“ *szenisch angeschaut*, wodurch im Besonderen die Relation zwischen gegenwärtigen „*subjektive[n] Erleben*“ (S. 56) und der „*subjektive[n] Struktur*“ als „*Ausdruck eines Beziehungsgefüges*“ (S. 57) miteinbezogen wird. Ein emotional engagiertes Verstehen führt im Ausdruck zu einem getroffenen und berührten Ich und ermöglicht durch die spezifische „*Verschachtelung von Begreifen und Verstehen*“ (Wellek, 1970, S. 221) *unmittelbar* ein neues, anderes Begreifen und ein mögliches Verstehen im Sinne einer Veränderung des Grunds als Fundament und Boden. Daraus entwickelt sich ein *verstehendes Begreifen* und ein *begreifendes Verstehen* in einer *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik*. Jedes affektiv engagierte, *umwendende Verstehen* hütet sich im Grunde vor einem schnellen Begreifen und so auch von einem allzu leichten Erklären, sondern bewährt sich auf Grundlage von *Variationen*, Blickwinkeln und Perspektiven (siehe Abbildung 1Bf und 10).

Eine besondere *Gestalttiefe* entsteht nach Wellek (1970, S. 217) durch die „Fülle von Varianten“ des *Verstehens*, dazu gehört das „Ausdrucks- und Charakterverstehen“, die voneinander zu unterscheiden sind, sowie das hermeneutisch „geisteswissenschaftliche Verstehen“ (Auslegen, Übersetzen, Deuten, Interpretieren). Das *strukturelle* Verstehen ist hingegen nicht *hermeneutisch*, sondern ein „Durchblicken auf die Struktur“ (Wellek, 1970, S. 231) und meint niemals eine volles, umfängliches Durch-Schauen einer Struktur. Das Durchschauen ermöglicht das Erblicken von Schichtung, daher ist jedes *strukturelle* Verstehen zugleich ein *phänomenologisch-strukturelles* Verstehen. Durch diese Anmerkungen wird eine Verbindung zur *Reflexion des Methodischen* am Beginn des Beitrags geschaffen. Die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* achtet daher sorgsam auf die jeweilige Klärung, also was kann wie überhaupt *begriffen, erklärt, verstanden* und *aufgeklärt* werden, wodurch eine *erzeugende Diagnostik* und daraus *Ideen der Förderung* als *Prototypen (proto-signs)* erst möglich werden (siehe Abbildung 5).

7 Vorläufiges Fazit und Ausblick

Die Grundlegung und Wichtigkeit der vorgestellten *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* ist ein Beitrag für die *Diversität* überhaupt, um zu einer anderen, neuen Form von Professionalisierung beizutragen. Im Besonderen können *erzeugende* Diagnosen tatsächlich unter Bedachtnahme von Zeichen sowie Kontexten und Situationen eingebettete Förderung und Forderung erbringen (*proto-signs*), die der jeweiligen Lebens- und Lernsituation der Lernenden entspricht. Solche systematisierenden und strukturphänomenologischen Sichtweisen, die die Komplexität des im Leben-Seins und der dazugehörigen Beziehungen weder verkürzt noch reduziert, ermöglicht integrative Prozesse des Förderns, Forderns und der sorgenden Verantwortung.

Aus einer phänomenologischen Betrachtung heraus können alle *Formen von Zeichen* als Wechsel von Ausprägungen und Tönungen verstanden werden, woraus sich eine Vielfalt von Welterfassungsprozesse ausbilden und der jeweils vorangehende den nachfolgenden bestimmt: Die Strukturphänomenologie „versucht sich so in den inneren Bau der Sachen hineinzuarbeiten“ (Rombach, 1994, S. 18), um neue Anschauungen oder neue Perspektiven und Blickwinkel aufzuzeigen. Die unterschiedlichen Formen von Zeichen ermöglichen differenzierbare Qualitäten als Reflexionsstufen, wobei gerade die Reflexionsstufen selbst und deren Übergänge die Besonderheit des Verfahrens ausmachen. Begreifbar und verstehbar werden durch die aufgezeigte Herangehensweise, dass bestimmte Formen des Lernens je nach *Form der Zeichen* nicht *hintergehbare Verschiedengestaltigkeit* von Lernen erbringen. Zugleich wird mit Blick auf eine *Lehre der Förderung* dadurch eine umgreifende Orientierungsmöglichkeit für ein tiefgreifendes Verständnis geschaffen, die die Vielfalt der Erscheinungen in theoretische Standpunkte bündelt, um den *Formen des Weltbegreifens* zeichentheoretisch in Bezug zu Förderung, Forderung und sorgende Verantwortung zu begegnen. So ein dynamisches Orientierungsschema ermöglicht als Struktur und Phänomen ein Mittler zu sein,

wodurch zwischen dem *Konkreten*, *Anschaulichen* und *Abstrakten* reichhaltige Verbindungen entdeckt und erkundet werden können. Diese „durchschauende und zusammenschauende ‚phänomenologische‘ Reduktion“ eröffnet mit Bezug zu Loch (1962, S. 643) das sich in den Formen jeweils sich *zeigende* Wesen *sichtbar* zu machen und das jeweilig „erschaubare Wesen“ aufzuzeigen. Zugleich ist die *diversitätssensible, pädagogische Diagnostik* selbst ein Phänomen, wodurch sie als zur Bildung und Erziehung zugehörig überhaupt erst phänomenologisch *erkennbar*, (von anderen Diagnostikformen) *unterscheidbar* und *beurteilbar* wird.

Zuletzt ist zu den Methoden und anschaulichen Modellierungen der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* festzuhalten, dass diese mit Blick auf Hartmann (1912) immer „beweglich“ und „veränderlich sein“ müssen, damit keine „Methodenfixierung“, keine Toolfixierung entstehen kann und Diagnosen als Prozesse begreifbar und verständlich bleiben. Jede Form des Lernens und Förderns wie auch Forderns „verlangt eine Besonderung der Methode“ und des Vorgehens (*proto-signs*), daher kann „weder System noch Methode jemals [eine] vorschreibende, normative Bedeutung“ (S. 23) erlangen. Jedes System in der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* „ist [somit] kein Anfang“, sondern mehr als angestrebtes und veränderbares „Ende“ zu verstehen, wobei „dieses Ende ist nie da, nie fertig“.

Kurz vor dem Ende von diesem nun doch längeren Beitrag, der vielschichtig mehrere Blickwinkel über Variationen hinweg anbietet, führt der Weg nun zum Ziel und die *Sorge* tritt erneut als das wesentliche Moment der *diversitätssensiblen pädagogischen Diagnostik* hervor. Eingebracht wird dazu zunächst noch für einen vorläufigen Abschluss in der nachfolgenden Einrückung die (auch) von Heidegger (1927, S. 262) überlieferte „Fabel des *Hyginus*“, die von „Goethe [...] für den zweiten Teil seines »Fausts«“ in einer Bearbeitung übernommen wurde und in welcher die *Sorge* als ein Kompositum „aus Leib (Erde) und Geist heraustritt“ (S. 263). Die *Sorge* ist demnach in der Auslegung von Heidegger (1927) vor allem geprägt vom „»In-der-Welt-sein«“, da der Begriff *Sorge* als „»cura«“ sowohl „»ängstliche Bemühung«“ (S. 264) als auch „»Sorgfalt«, »Hingabe«“ und „»Lebenssorge“ (S. 265) bedeutet:

»Als einst die »Sorge« über einen Fluß ging, sah sie tonhaltiges Erdreich: sinnend nahm sie davon ein Stück und begann es zu formen. Während sie bei sich darüber nachdenkt, was sie geschaffen, tritt Jupiter hinzu. Ihn bittet die »Sorge«, daß er dem geformten Stück Ton Geist verleihe. Das gewährt ihr Jupiter gern. Als sie aber ihrem Gebilde nun ihren Namen beilegen wollte, verbot das Jupiter und verlangte, daß ihm sein Name gegeben werden müsse. Während über den Namen die »Sorge« und Jupiter stritten, erhob sich auch die Erde (Tellus) und begehrte, daß dem Gebilde ihr Name beigelegt werde, da sie ja doch ihm ein Stück ihres Leibes dargeboten habe. Die Streitenden nahmen Saturn zum Richter. Und ihnen erteilte Saturn folgende anscheinend gerechte Entscheidung: >Du, Jupiter, weil du den Geist gegeben hast, sollst bei seinem Tode den Geist, du, Erde, weil du den Körper geschenkt hast, sollst den Körper empfangen. Weil aber die »Sorge« dieses Wesen zuerst gebildet, so möge,

solange es lebt, die »Sorge« es besitzen. Weil aber über den Namen Streit besteht, so möge es »homo« heißen, da es aus humus (Erde) gemacht ist« (Heidegger, 1927, S. 262 f.; § 42).

In der Fabel wird der *Sorge* das Kreative bei der „Erschaffung des Menschen zugesprochen“ (Fleming, 2014, S. 293), wodurch der Ursprung vom Dasein des Menschen *in* der *Sorge* vorzufinden ist und *durch* die *Sorge* selbst geformt wird, damit *umgreift* die *Sorge* die Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit: *Sorge* ist also in dieser Auslegung „nicht primär ein (egoistisches) Verhältnis des Ich zu sich selbst [als bloße Selbstsorge]“ (S. 294) und ebenso „überhaupt nicht in einem Selbst fundiert“, sondern verweist auf das „In-der-Welt-Sein“ als Mit-Sein. Das *Dasein* agiert dabei „immer schon nichtreflexiv besorgend in der Welt“ (S. 299), weshalb das *Dasein* „keine Beobachtung des Selbst“ braucht, um einen „Weltbezug“ durch Mitempfinden, Mitfühlen, Mitverstehen und Teil-Haben zu gestalten. *Sorge* bedeutet ein „sorgenvolles In-der-Welt-Sein“ (S. 300): Der Mensch hat *im* *Dasein für* das *Dasein* zu sorgen, somit ist der Mensch *fürsorglich*.

Eine weitere, andere Deutung verweist nach Blumenberg (1987) darauf, dass die *Sorge* ihre eigene Form unmittelbar auf den Ton der Erde überträgt und so den Menschen aus dem eigenen Spielbild heraus deduzierend bildet. Im „Narzissmus der *Sorge*“ geht Blumenberg (1987, S. 197) also davon aus, dass die *Sorge* (*cura*) nur deshalb über den Fluss geht, „damit sie sich in ihm spiegeln kann“ (S. 199). Dadurch erblickt „die *Sorge* [...] *sich* im Spiegel [der Oberfläche des Flusses] und findet Wohlgefallen an sich selbst“ (Fleming, 2014, S. 296). Die „Eitelkeit“ bringt die *Sorge* dazu, sich selbst nachzugestalten. Somit wird der Mensch nach dem Gleichnis der *Sorge* als *Ebenbild* geformt, was nun zugleich den *Narzissmus* hervorbringt, die Idee der *Gleichheit* entfaltet, die Form der (herstellenden) *Gebrauchsanweisung* erzeugt und den Prozess der *Vervielfältigung* in Gang bringt. Aus dieser *ergänzenden* Deutung heraus werden die Ausformungen der *Sorge* über die *Fürsorge hinaus* ersichtlich, indem u. a. die *Selbstsorge*, die *Gerechtigkeits-sorge*, die *Sorge* um die *Gleichheit* und die *Vielfalt* wie auch die *Sorge* um die *Eigenart* im Gegenüber der *Sorge* um das *Einzelwesen* (lateinisch *individuum*) erschaffen und erfunden.

Die *diversitätssensible pädagogische Diagnostik* versteht sich jedoch nicht als Individualdiagnostik (oder Individualisierung), sondern *ist* eine *fürsorgliche* und *besorgende* Diagnostik der *Personalisierung* und achtet sorgend auf das *In-der-Welt-Sein* (Schratz & Westfall-Greiter, 2010; Schreiner & Wiesner, 2021). *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* beruht daher nicht vorschreibend auf der Idee der *Gleichheit*, achtet vielmehr *Vielfalt* und *Pluralität*, weshalb das Diagnostizieren nicht von *Gebrauchsanweisungen* ausgeht, sondern von einem *mündigen, verstehenden* und *aufklärenden* Erkennen, Unterscheiden und Urteilen im Sinne von *erzeugenden* Diagnosen. Theorien von Störungen und Beeinträchtigungen werden daher grundsätzlich der *Falsifikation* ausgesetzt. *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* erhellt

also die Verschattungen von Theorien und Methoden, um den Sachverhalten und Herausforderungen durch *Variationen* und *in* Beziehung zu begegnen. *Diversitätssensible pädagogische Diagnostik* erklärt nicht, vielmehr *sorgt sie für Aufklärung*.

Literatur

- Albers, J. F. H. (1834). *Lehrbuch der Semiotik für Vorlesungen*. Carl Cnobloch.
- Arendt, H. (1967). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Auflage 1996). Piper.
- Arendt, H. (1989). *Vom Leben des Geistes, Band 2. Das Wollen*. Piper.
- Avenarius, R. (1890). *Kritik der reinen Erfahrung. Zweiter Band*. Fues's Verlag.
- Benner, P. (1997). A Dialogue between Virtue Ethics and Care Ethics. *Theoretical Medicine Volume, 18*, 47–61.
- Benner, P. E., & Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring: Stress and coping in health and illness*. Addison-Wesley.
- Beutel, S.-I. (2022). *Mit den Schüler*innen: Neue Weichenstellung in der Pädagogischen Diagnostik* [Tagung Pädagogische Diagnostik & Lehrer*innenbildung, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck].
<https://www.uibk.ac.at/congress/diagnostik22/programm.html>
- Blumenberg, H. (1963). Lebenswelt und Technisierung unter Aspekten der Phänomenologie. In *Wirklichkeiten, in denen wir leben: Aufsätze und eine Rede* (Auflage 1981, S. 163–202). Reclam.
- Blumenberg, H. (1987). *Die Sorge geht über den Fluß*. Suhrkamp.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen: Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik ; ein Handbuch* (neu ausgestattete Auflage, S. 151–164). Beltz.
- Bohr, N. (1939). Natural Philosophy and Human Cultures. *Nature, 143*(3616), 268–272.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie, 12*, 1–23.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes* (Auflage 1930). Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. *Kant-Studien, 38*(1–2), 19–90.
- Brandom, R. B. (2022) *Expressive Vernunft*. Suhrkamp.
- Brosius, H.-B., Koschel, F. & Haas, A. (2009). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung* (5. Auflage). VS.
- Cassirer, E. (1910). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1923a). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1923b). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1927). Das Symbolproblem und seine Stellung im System der Philosophie. *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, 1*(21), 295–322.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.

- Cassirer, E. (1930). Form und Technik. In M. Lauschke (Hrsg.), *Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen* (Auflage 2009, S. 123–168). Meiner.
- Cassirer, E. (1942). *Zur Logik der Kulturwissenschaft* (Auflage 2011). Meiner.
- Cassirer, E. (1960). *Was ist der Mensch Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur*. Kohlhammer.
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Reinhardt.
- Descartes, R. (1619). *Regeln zur Ausrichtung der Geisteskraft* (Regulae ad directionem ingenii. Cogitationes privatae) (C. Wohlers, Hrsg.; Auflage 2011). Meiner.
- Dilthey, W. (1922). *Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Teubner.
- De Beauvoir, S. (1988). *Die Schamlose, das Glückskind und all die anderen*. Keyser.
- Dudenredaktion (Hrsg., 2014). *Duden, das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. Dudenverlag.
- Eckart, W. U. (1997). Zeichenkonzeptionen in der Medizin vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In R. Posner, K. Robering, & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik: Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. 2. Teilband: Bd. 2. Teilband* (S. 1694–1712). De Gruyter.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik*. UTB.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.
- Ernst, H. (2020). *Vorstudie: Hinführung zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre (English: Introduction to transcendental-phenomenological pedagogy and value theory)*. Unpublished. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.13271.09120>
- Fichte, J. G. (1810). Die Thatsachen des Bewusstseyns. In J. G. Fichte (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte's Sämtliche Werke. Erste Abtheilung. Zur Theoretische Philosophie. Band 2, 1845* (Auflage 1965, S. 537–692). De Gruyter.
- Fink, E. (1957). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In F.-A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (Auflage 1976, S. 180–204). Auer.
- Fleming, P. (2014). Sorge. In R. Buch und D. Weidner (Hrsg.) *Blumenberg lesen* (291-305). Suhrkamp.
- Florin, M., Gutsche, V., & Krentz, N. (2018). Diversity – Gender – Intersektionalität. Überlegungen zu Begriffen und Konzepten historischer Diversitätsforschung. In M. Florin, V. Gutsche, & N. Krentz (Hrsg.), *Diversität historisch: Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel* (S. 9–34). transcript.
- Foucault, M. (1976). *Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Ullstein.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Educational and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143.
- Gabriel, S. (2019). Triangulation als theoretisierte Verhältnisfrage zwischen Gegenstandskonstruktionen in qualitativen Forschungsprojekten. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed-Methods Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 13–38). Springer.
- Gebauer, M., & Wiesner, C. (2022). Being-in-the-World: Understanding Attachment Theory and Learning as Being-in-Nature. *Annual of Educational Studies*, 3(115), 9–51.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Edition 1993). Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau* (Original 1982). Piper.

- Habermas, J. (1963). Nachtrag zu einer Kontroverse: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 15–44). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1964a). Eine Polemik: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 45–76). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1964b). Eine Diskussionsbemerkung (1964): Wertfreiheit und Objektivität. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (Auflage 1985; S. 77–88). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1967). Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaft. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Logik der Sozialwissenschaft. Materialien* (71–310). Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1912). Systematische Methode (aus Logos, Band III, Heft 2). In *Kleinere Schriften III* (Auflage 1958, S. 22–59). De Gruyter.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit. Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970* (Ausgabe 1977). Klostermann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98): Klinkardt.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. Deutscher Verlag Jugend und Volk.
- Hippocrates. (1822). *Die ächten hippokratischen Schriften, verdeutlicht und erklärt zum Gebrauche für practische Ärzte und gebildete Wundärzte. Erstes Bändchen* (H. Brandeis, Hrsg.). Gerold.
- Hoad, T. F. (Hrsg., 1993). *The Concise Oxford dictionary of English etymology*. Oxford University Press.
- Hummrich, M. (2017). Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 159–173). UTB.
- Hummrich, M., & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft—Strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1/2(13), 39–54.
- Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen. Teil 1, Prolegomena zur reinen Logik*. Niemeyer.
<https://freidok.uni-freiburg.de/data/5920>
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.
- Jannidis, F. (Hrsg.). (1999). *Rückkehr des Autors: Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Niemeyer.
- Jaspers, K. (1923). *Allgemeine Psychopathologie* (Auflage 1973). Springer.
- Kahn, J. Y. (1978). A Diagnostic Semiotic. *Semiotica*, 22(1–2), 75–106.
- Koch, R. (1920). *Die ärztliche Diagnose*. Bergmann.
- Lacan, J. (1973). *Schriften 1*. Suhrkamp.
- Lagopoulos, A. Ph. (1997). Zeichenkonzeptionen in der Architektur und bildenden Kunst der griechischen und römischen Antike. In R. Posner, K. Robering, & T. A. Sebeok (Hrsg.), *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. 1. Teilband* (S. 912-). De Gruyter.
- Lammel, H.-U. (2016). Hippokratische Schriften (Corpus Hippocraticum). In M. Hagner, *Kindler Kompakt Klassiker der Naturwissenschaften* (S. 43–44). Metzler.

- Langer, S. K. K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (Ausgabe 1992). Fischer.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Strukturelle Anthropologie. Band 1* (Auflage 2015). Suhrkamp.
- Loch, W. (1962). Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. *Bildung und Erziehung*, 15(jg), 641–661.
- Loch, W. (1983a). Pädagogik, phänomenologische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis* (Auflage 1998, S. 1196–1219). Rowohlt.
- Loch, W. (1983b). Phänomenologische Pädagogik. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 1* (Auflage 1959, S. 155–173). Klett.
- Lorenzer, A., Hartmann, S., & Zepf, S. (2015). Über Verstehen und Begreifen in der Psychoanalyse. In T. Simonelli & S. Zepf (Hrsg.), *Verstehen und Begreifen in der Psychoanalyse: Erkundungen zu Alfred Lorenzer* (S. 53–86). Psychosozial-Verlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Althof, G. Noam, & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Auflage 2020, S. 123–174). Suhrkamp.
- Medawar, P. B., & Medawar, J. (1978). *The life science*. Paladin.
- Meyer, T. (2000). Ernst Cassirer—Judentum aus dem Geist der universalistischen Vernunft. *Aschkenas - Zeitschrift für Geschichte und Kultur*, 10(2), 459–502.
- Meyer-Eppler, W. (1959). *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Springer.
- Nagl, L. (1992). *Charles Sanders Peirce*. Campus.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nöth, W. (1985). *Handbuch der Semiotik*. J.B. Metzler.
- Oppolzer, S. (1966, Hrsg.). *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band I. Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik*. Ehrenwirth.
- Oppolzer, S. (1969, Hrsg.). *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band II. Empirische Forschungsmethoden. Allgemeine Grundlegung, spezielle Forschungsmethoden, Beobachtung, Beschreibung, Befragung, Experiment, Test, Statistik*. Ehrenwirth.
- Orth, E. W. (1988). Operative Begriffe in Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. In H.-J. Braun, H. Holzhey, & E. W. Orth (Hrsg.), *Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen* (Auflage 2016, S. 45–74). Suhrkamp.
- Ostertag, M. (2001). *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft: Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*. Leske + Budrich.
- Paetzold, H. (1981). Ernst Cassirers “Philosophie der symbolischen Formen” und die neuere Entwicklung der Semiotik. In A. Lange-Seidl (Hrsg.), *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums Regensburg 1978*. De Gruyter.
- Peirce, C. S. (1873). Logik als die Untersuchung der Zeichen. In H. Pape (Hrsg.), *Charles S. Peirce Semiotische Schriften. Band 1: 1865-1903* (Auflage 2000, S. 188–190). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1905). Kernfragen des Pragmatizismus. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (Ausgabe 1991, S. 454–484). Suhrkamp.

- Peirce, C. S. (1906). Notizen und Skizzen zur Semiotik. In H. Pape (Hrsg.), *Charles S. Peirce Semiotische Schriften. Band 3: 1906-1913* (Auflage 2000, S. 211–230). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1932). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume I: Principles of Philosophy (1931). Volume II: Elements of Logic (1932). Book I* (C. Hartshorne & P. Weiss, Hrsg.; Edition 1974 Belknap Press). Harvard University Press.
- Petzold, H. G. (1991). Überlegungen und Konzepte zur Integrativen Therapie mit kreativen Medien und einer intermedialen Kunstpsychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Die neuen Kreativitätstherapien*. (Bd. 2, S. 585–638). Hippokrates Verlag.
- Pfeifer, W. (Hrsg., 2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Piaget, J. (1970). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung (Piaget's theory in Carmichael's Manual of Child Psychology, 1970)* (R. Fatke, Hrsg.; H. Kober, Übers.; ungekürzte Auflage 1988). Fischer.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind (L'image mentale chez l'enfant, 1966)* (A. Roellenbleck, Übers.; Auflage 1990). Suhrkamp.
- Popper, K. R. (1973). *Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf*. Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. (1977). Materialism Transcends Itself. In K. R. Popper & S. J. C. Eccles (Hrsg.), *The Self and Its Brain* (Corrected Ed. 1985, S. 3–35). Springer.
- Popper, K. R. (1979). *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930-1933*. Mohr.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. VS.
- Recki, B. (2013). Ernst Cassirer über Selbstbewusstsein. In S. Lang & L.-T. Ulrichs (Hrsg.), *Subjektivität und Autonomie* (S. 365–382). De Gruyter.
- Recki, B. (2021). Durch Distanz: Hans Blumenberg über Technik und Kunst. In *Vorträge aus dem Warburg-Haus* (S. 77–90). De Gruyter.
- Reulecke, W., & Rollett, B. (1976). Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 177–202). Klett.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Hogrefe.
- Riedl, R. (1987). *Begriff und Welt. Biologische Grundlagen des Erkennens und Begreifens*. Parey.
- Rombach, H. (1974). Die Rolle des Methodenstreits in den Wissenschaften. In H. Rombach (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 20–26). Herder.
- Rombach, H. (1994). *Phänomenologie des sozialen Lebens: Grundzüge einer phänomenologischen Soziologie*. Alber.
- Rössner, L. (1976). Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften. In J. Speck (Hrsg.), *Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen* (S. 60–106). Kohlhammer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. (1.). Academia.
- Sommer, M. (1990) *Lebenswelt und Zeitbewußtsein* (Auflage 2016). Suhrkamp.
- Schonauer, K. (1986). *Signal—Symbol—Symptom. Alte und neue Aspekte der medizinischen Semiotik*. Maks.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14(1), 18–31.

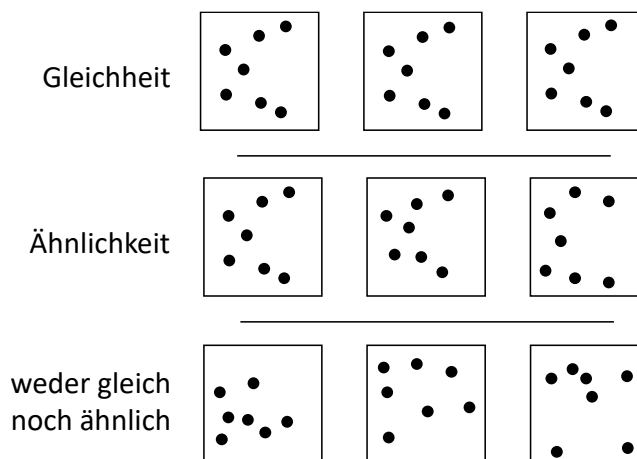
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2022). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 291–308). Studienverlag.
- Schreiner, C., & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 171–188). Waxmann.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl, & F. Greiner (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (Bd. 12, S. 261–294). Peter Lang.
- Schulz von Thun, F. (1977). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf, & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (Auflage 1987, S. 9–100). Hahner.
- Schwemmer, O. (1997a). *Ernst Cassirer: Ein Philosoph der europäischen Moderne*. De Gruyter.
- Sebeok, T. A. (1979). *Theorie und Geschichte der Semiotik*. Rowohlt.
- Sennert, D. (1653). *Epitome institutionum medicinae*. apud Jodocum Janssonium.
<https://catalog.hathitrust.org/Record/009289503>
- Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*. Reclam.
- Sollberger, D., Boehlke, E., & Kobbé, U. (2019). Soma – Sema. In D. Sollberger, E. Boehlke, & U. Kobbé (Hrsg.), *Soma—Sema: Im Spannungsfeld zwischen Somatik und Semiotik* (S. 9–14). Pabst.
- Spinath, B., & Brünken, R. (2016). *Pädagogische Psychologie: Diagnostik, Evaluation und Beratung* (1. Auflage). Hogrefe.
- Steinkellner, H., & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Berger.
- Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D., & Schulz, M. (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Einleitung. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 9–18). Beltz Juventa.
- Uexküll, T. von. (1984). Symptome als Zeichen für Zustände in lebenden Systemen. *Semiotik*, 1–2(6), 27–36.
- Weigl, I. (1972). *Vergleichen-Ordnen-Zuordnen. Transfervorgänge bei Vorschulkindern und Schulanfängern*. Volkseigener Verlag.
- Wellek, A. (1970). Allgemeine Probleme der Semantik und Symbolik. In *Witz—Lyrik—Sprache. Beiträge zur Literatur- und Sprachtheorie* (S. 201–214). Francke.
- Wiesner, C. (2020a). Diagnostische Urteile durch Evidenzen im Unterricht. *Erziehung & Unterricht*, 7–8(170), 591–599.
- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, 1–25.

- Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 381–408). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivation, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2023a). Kommunikations- und Interaktionsräume: Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. *R&E-SOURCE*, 1(10), 21–104.
- Wiesner, C. (2023b). Somatische Belastungsstörungen: Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen von Pathos und Response. In C. Cubasch-König, A. Jobst, & M. Böckle (Hrsg.), *Kreative Medien in der Psychotherapie* (249–266). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 435–458). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: *Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten*, 1–28.
- Wiesner, C., & Zechner, K. (2020). *Fort- und Weiterbildung in der sozialberuflichen Bildung. Wege und Richtungen in die Sozialbetreuung. DIVOS 2020: Keynote auf der DirektorInnen-Tagung der Sozialberuflichen Schulen, Graz, Austria.*
- Windelband, W. (1910). *Über Gleichheit und Identität*. Winter.
- Wirth, U. (Hrsg.). (2000). *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1929a/1930). Vortrag über Ethik. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 20–46). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1929b). Bemerkungen über logische Form. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 9–19; erstmalige Veröffentlichung 1965). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1932). Philosophie. Wittgensteins Vorlesungen 1932. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vorlesungen 1930-1935* (S. 147–198). Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1937). Ursache und Wirkung. Intuitives Erfassen. In L. Wittgenstein (Hrsg.), *Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften* (S. 101–139; erstmalige Veröffentlichung 1976). Suhrkamp.

¹ In der vorliegenden Arbeit verweisen Anführungszeichen grundsätzlich darauf, dass Begriffe oder Textstellen direkt aus *Originalwerken* im Sinne von *Kurzzitaten*, *Begriffszitaten* oder *Zitaten* entnommen werden. Auf das Einfügen von „(ebd.)“ zur Kennzeichnung von nachfolgenden Textstellen aus dem jeweiligen Original wird mit Blick auf die *Zitierregeln* nach dem Standard der *American Psychological Association* (APA, 7. Auflage) sowie auf Grund des Leseflusses verzichtet. Die Zitierung erfolgt grundsätzlich nach APA (7. Auflage), jedoch in Anlehnung

an die Idee der deutschen Zitierweise, indem bei sofortiger Wiederholung derselben Quelle keine neuerliche Nennung des kompletten Kurzbelegs erfolgt. Die Hervorhebung von Wörtern und Textpassagen durch Anführungszeichen (zur Klärung von Begriffszitaten, Kurzzitaten, Satzzitaten, Textzitaten) besagt, dass diese Wörter oder Textstellen unter den jeweils zuletzt genannten Seitenzahlen in dem jeweils zuletzt genannten Werk originär aufzufinden sind. Damit komponieren sich Ideen, Vorstellungen und Argumente im Sinne einer „neue[n] Beleuchtung“ (Bühler, 1908, S. 14) mit einer „eigene[n] Färbung“ durch die Autor*innen. Als Abkürzungen fungieren „Herv.“ als *kursive Hervorhebung* in Originaltexten durch die Verfasser*innen. Ergänzungen oder Anmerkungen innerhalb von Originalstellen (Zitate) werden durch die Verfasser*innen anschaulich gekennzeichnet durch die Setzung einer eckigen Klammer []. Eckige Klammern verweisen zusätzlich auf Auslassungen von Textteilen [...] und auf das absichtliche, grammatikalische Anpassen von Wörtern und Weglassen von Buchstaben oder zur Ergänzung von Wörtern.

² Im Review wird der Hinweis auf die Strukturähnlichkeit zwischen Formen von *Diversität* und von *Moralen* als „etwas mutig, Diversität mit Moral zu vergleichen“ bezeichnet. Nun geht es jedoch nicht um *Mut* als eine *selbstbewusste* Empfindung oder der in der Aussage verdeckten Kritik, sondern vielmehr um eine *Strukturähnlichkeit* von zwei Phänomenen die wissenschaftlich aufzeigbar ist und die in vielerlei wissenschaftliche Verfahren eine Anwendung findet – statistische wie auch bei der Kategorien- und Begriffsbildung. Doch der Hinweis fordert eine *Aufklärung*: Eine *Strukturähnlichkeit* wie in der Abbildung darunter, zeigt *anschaulich* auf, dass Phänomene in der Struktur ähnlich, gleich und weder ähnlich noch gleich sein können. Diese Formen sind auch im Lernen durch die Phänomene des Übens, der Mehrmaligkeit und der Einmaligkeit aufzufinden und prägen die jeweilige Erfahrung. Da nun die *gelebte Diversität* in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen überaus different stattfinden kann und dabei *Gleichheit*, *Ähnlichkeit* oder ein *Weder-Noch* angestrebt wird bzw. in den Vordergrund rückt, liegen diese Phänomene auch bei den *Moralen* vor, da diese in den Gesellschaften und Kulturen ebenso differieren, also ist die genannte Dreigliedrigkeit ebenso anzutreffen. Homogenisierung bewegt sich in Richtung der Gleichheit, die oftmals nur durch Extinktion, Separation und Exklusion erreichbar wird und auf der Idee der *Vervielfältigung* von Gleichem beruht. Gleichheit unterscheidet sich jedoch maßgebend von Ähnlichkeit und vom Weder-Noch. Die Betonung der Verähnlichung ermöglicht die Formen der Integration und Inklusion als Vereinigung von *Ungleichheit* und den Einbezug von Differenz. Die Diversität hebt jedoch im Besonderen das *Weder-Noch* als die höchste Form des Verschiedenen und der Vielfalt hervor ohne die Individualität als Abgrenzungspheänomen bemühen zu müssen. Die Eigenart ist nicht das Individuelle. Verschiedenheit entzieht sich vor allem der Bestimmbarkeit durch Gleichheit. Verschiedenheit ist *die* Keimzelle der lebendigen Lebenswelt und des menschlichen Menschen.



³ „Der klassische Fall ist die Diagonale des Quadrats im Verhältnis zur Seite, ein anderer das Verhältnis von Umfang und Radius des Kreises“ (Prenzel, 1993, S. 32).

⁴ Lévi-Strauss (1977, S. 321) ergänzt dazu: „Im Übrigen ermutigen uns selbst die Physiker dazu, den Kulturbegriff beizubehalten. Niels Bohr schreibt: »Die traditionellen Unterschiede [der menschlichen Kulturen] ähneln in mancher Hinsicht den verschiedenen und gleichwertigen Arten, mit denen das physikalische Experiment beschrieben werden kann (1939, S. 9)«. Of course it is impossible to distinguish sharply between natural philosophy and human culture. The physical sciences are, in fact, an integral part of our civilization, not only because our ever increasing mastery of the forces of Nature has so completely changed the material conditions

of life, but also because the study of these sciences has contributed so much to clarify the background of our own existence" (Bohr, 1939, S. 268).

⁵ Online Etymology Dictionary: www.etymonline.com

⁶ Umbildendes Lernen ist modern gesprochen *transformatives Lernen*.

⁷ Cassirer (1923, S. 45) schreibt ergänzend dazu: „Denn es handelt sich nicht mehr um ein Voraufgehen oder Nachfolgen des »Sinnlichen« gegenüber dem »Geistigen«, sondern um die Offenbarung und Manifestation geistiger Grundfunktionen im Material des Sinnlichen selbst. Von diesem Standpunkt aus gesehen erscheint es als Einseitigkeit [...] ebendieses Grundverhältnis nicht zur vollen Klarheit entwickelt ist“.

⁸ Alle Bilder wurden von Christian Wiesner und Kerstin Zechner gemalt, gezeichnet, hergestellt und bereitgestellt. Die Kinderzeichnung stammt von Leonard Finn Breit: Vielen Dank!

⁹ Cassirer (1930, S. 154) berichtet davon, dass bei manchen „Naturvölkern“ und in „ihren Sprachen“ der „Tanz und die Arbeit mit ein und demselben Wort“ bezeichnet werden: „Den beides sind für sie so unmittelbar verwandte und so unlöslich miteinander verbundene Phänomene, daß sie sich sprachlich und gedanklich nicht voneinander sondern lassen“. Diese Einheit ist „gefährdet und bedroht“ (S. 155), „sobald das Tun in die Form der Mittelbarkeit übergeht“ und sich zwischen den Menschen und sein Werk der Geist der Technik drängt.

¹⁰ ICD = *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*; OPD = *Operationalized Psychodynamic Diagnosis*; DSM = *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*; ICF = *International Classification of Functioning, Disability and Health*

¹¹ Alle Bilder wurden von Christian Wiesner und Kerstin Zechner gemalt, gezeichnet, hergestellt und bereitgestellt.

Lehrer*innen-Kompetenzen als Voraussetzung zum konstruktiven Umgang mit Diversität in einem kompetenzorientierten Unterricht

Eine empirisch-quantitative Studie an der KPH Wien/Krems

Isabella Benischek¹, Rudolf Beer², Gabriele Beer³, Alexandra Bauer⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1001>

Wenn ein Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung Inklusion ist, dann braucht es inklusive Schulen und inklusiven Unterricht, in welchem die Lehrpersonen im Unterricht unter anderem solche Lernangebote für die Schüler*innen stellen, dass alle an einem Unterrichtsgegenstand gemeinsam lernen können. In solch einem Unterricht muss Kompetenzorientierung im Fokus stehen, damit die Lernfortschritte der Lernenden optimal voranschreiten können. Lehrpersonen brauchen hier aber selbst entsprechende Kompetenzen und Einstellungen, Haltungen und Werte. In einem Forschungsprojekt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems werden die Kernkompetenzen von Lehrpersonen für eine nachhaltige und inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts in den Fokus genommen. Im Rahmen dieser Studie wurden Hochschullehrende, Praxislehrpersonen sowie Studierende zu ihren Einstellungen bezüglich der erforderlichen Lehrer*innenkompetenzen befragt. In einem Online-Fragebogen sollten insgesamt 44 Kompetenzfacetten eingeschätzt werden. Es zeigte sich, dass die pädagogischen/psychologischen Kompetenzen von den Proband*innen am höchsten bewertet werden.

Stichwörter: Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehramtsausbildung Primarstufe, Umgang mit Heterogenität und Diversität, Inklusion

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems

E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² ebd.

³ ebd.

⁴ ebd.

1 Ausgangslage und Fragestellungen

„Der Abbau sozialer Ausgrenzung und die Förderung der Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 1) kann – im Sinne einer inklusiven Gesellschaft – als zentrales Ziel angesehen werden. „Dieses Anliegen der Inklusion bezieht sich sowohl auf Menschen, die aufgrund von Zuschreibungen wie ‚Behinderung‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ ausgegrenzt werden, als auch auf die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ausgrenzung und die Ursachen und Folgen sozioökonomischer Benachteiligung.“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 1) Schule hat den gesellschaftlichen Auftrag zur Förderung und Forderung junger Menschen. Lehrpersonen „agieren im Bildungssystem als institutionelle Akteure und gestalten eine von der Gesellschaft überantwortete Bildungs- und Erziehungsaufgabe“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 15). Schüler*innen brauchen Erziehung und Orientierung, „da sie sich auf dem Weg von der Unmündigkeit zur Mündigkeit befinden“ (Wiater, 2013a, S. 16–17).

„Schulen und andere Bildungskontexte stehen in der Verantwortung, Bildungsprozesse differenzsensibel zu gestalten und der Diversität ihrer Adressat*innenkreise [sic] gerecht zu werden.“ (Konz & Schröter, 2022, S. 9) In einer inklusiven Gesellschaft sind Sensibilität und entsprechende Regeln für das Zusammenleben notwendig. Es braucht daher eine inklusive Schule, wo alle Schüler*innen dies erfahren und übernehmen können.

Besonders für den Volksschulbereich gilt bereits jetzt, dass sich Unterricht – als Teil des allgemeinbildenden Schulwesens – an alle Kinder in gleichem Maße richtet, was die Grundlage der Legitimierung des Schulsystems darstellt (Budde, 2017, S. 21).

Wenn somit alle Kinder eine vergleichbare Grundbildung erhalten sollen, so bedeutet dies (schon immer):

- „Sie brauchen verschieden viel Zeit, um etwas zu begreifen.
- Sie brauchen verschieden viel Erläuterung.
- Sie brauchen verschieden lange und häufige Übungen, um etwas zu können.
- Sie brauchen verschieden viel positive Verstärkung, um des eigenen Könnens und Wissens sicher zu sein.
- Sie sind unterschiedlich gut in der Lage, eigene Erfahrungen durch Zuhören zu ersetzen.
- Sie haben gegenüber den Aufgaben der Schule eine unterschiedlich starke Leistungsmotivation ...“ (Moeller-Andresen, 1974 in Schorch, 2007, S. 177–178).

In den unterschiedlichen Lernprozessen (innerhalb und außerhalb von Schule) eignen sich Menschen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Motivationen, Emotionen, Haltungen oder Werte und Normen an (Wiater, 2007, S. 19). Damit dieser Aneignungsprozess stetig voranschreiten und sich umfassend gestalten kann, braucht es eine inklusive Schule mit kompetenzorientiertem Unterricht. Lehrpersonen sowie die Lernenden selbst übernehmen gemeinsam die Verantwortung für das Lernen. Nach Hattie (2013, S. 38) hat die Lehrperson einen großen Einfluss auf das erfolgreiche Lernen der Schüler*innen (Effektstärke $d = 0,44$), somit ist es

unabdingbar notwendig, dass sie selbst über umfassende und tragfähige Kompetenzen sowie Haltungen und Werte in verschiedensten Bereichen verfügt.



Abbildung 1: Zusammenhang inklusive Gesellschaft – inklusive Schule – kompetenzorientierter Unterricht (Eigendarstellung).

Unter diesem Blickwinkel stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen müssen, um den vielfältigen Ansprüchen im Unterricht gerecht zu werden. Mit Fokus auf die Primarstufe, die per definitionem eine Schule für alle Kinder ist, wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchgeführt, das sich dieser Frage annimmt. Das Projekt fokussiert auf Kernkompetenzen von Lehrenden, die für eine nachhaltige inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts notwendig sind. Als Kernkompetenzen von Lehrpersonen gelten die Einstellungen und Haltungen (Attitudes), das Wissen (Knowledge), die Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) sowie professionsspezifische Persönlichkeitsmerkmale (Personality Traits) (Melzer et al., 2015, S. 61).

2 Theoretische Aspekte

2.1 Inklusion und Inklusiver Schule

Der Beginn des langen Weges zur Inklusion kann bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 gesehen werden, wo im Artikel 26 das Recht auf Bildung verankert worden ist. Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein (AEMR 1948). Durch diesen Kontext ist auch das Recht auf Menschenrechtsbildung verankert, welche eine wesentliche Grundlage für einen demokratischen Rechtsstaat darstellt. Daher ist von den Vereinten Nationen eine eigene Erklärung zur Menschenrechtsbildung (2011) verabschiedet worden, worin auch zum Ausdruck kommt, dass die Form des Lehrens und Lernens die Rechte aller zu achten hat, sie sollte somit, so weit wie möglich, partizipativ und inklusiv angelegt sein (Gummich & Hinz, 2017, S. 19).

Die Salamanca-Erklärung der UNESCO aus 1994 enthält explizit den Begriff Inklusion. Schulen sollen „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- [sic] ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO, 1994, S. 4).

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und 2008 in Österreich in Kraft getreten) verpflichtet in Artikel 24 zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Das „Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung“ wird anerkannt. „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (UN-BRK 2006).

Auch die Sustainable Development Goals (SDGs; Agenda 2030) der Vereinten Nationen bilden einen Bezugspunkt für Inklusion. Das Ziel 4 fordert die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie die Förderung des lebenslangen Lernens für alle (SDGs, 2016, o. S.). Das Ziel von inklusiver Bildung ist generell und umfassend die Beseitigung jeglicher Exklusion (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 3). „Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 4 in Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 3) Unter Inklusion ist somit Einbeziehung, Einschluss und Dazugehörigkeit zu verstehen. Im schulischen Kontext bedeutet dies die Umsetzung der Idee, dass kein*e Schüler*in mehr als andersartig angesehen werden soll. Alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken und Schwächen sollen gemeinsam beschult werden, „wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“ (Textor, 2015 in Beer, 2021, S. 13). Den Schüler*innen sind durch Schule und Unterricht Perspektiven der Diversität zu eröffnen, sodass ein inklusives Lernen in einer inklusiven Schule ermöglicht wird (Beer, 2021a, S. 10) und der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt wird.

„Inklusion zielt darauf ab, Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen [...]. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Anpassung des Einzelnen [sic] an die Struktur, sondern es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen kann.“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 11) Es muss sich in der Gesellschaft ein neues Verständnis von Normalität entwickeln, wo die Polarität zwischen normal und anormal aufgehoben ist (Beer, 2021a, S. 40).

2.2 Kompetenzorientierung und kompetenzorientierter Unterricht im Kontext von Inklusion

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrpersonen, einen Unterricht zu planen und durchzuführen, in dem alle Schüler*innen – unter Berücksichtigung ihrer Heterogenität – Kompetenzen er-

werben, vertiefen und festigen können. Lerner*innen „unterscheiden sich in ihren Interessen und Neigungen, in Alter, Leistungen und Leistungsfähigkeit, Kultur- und Werteerfahrungen, Gesundheit und vielem mehr. Wenngleich solche komplexen und in sich verwobenen Unterschiede das Lernen der Individuen positiv wie negativ beeinflussen, so sind sie keine Besonderheiten des Unterrichts, sondern Normalität menschlichen Daseins.“ (Coriand, 2017, S. 138) Bereits Johann-Friedrich Herbart konstatierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach Einer [sic] Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart, 1826, in Streber, 2015, S. 15–16) Herbart weist somit auf die bestehende Heterogenität bzw. Diversität als Tatsache in Schulen und Klassen hin und er sieht das potenzielle Risiko, wenn diese nicht erkannt und berücksichtigt wird (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262).

Der Begriff Heterogenität kommt aus dem Griechischen und bedeutet „von verschiedener Herkunft und Art“. Diversität leitet sich vom lateinischen „diversitas“ ab und meint Vielfalt oder Vielfältigkeit (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). „Der Terminus der Diversität [...] fokussiert begrifflich deutlicher auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen und Gruppen als Chance und Potenzial für Identitätskonstruktionen [...].“ (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). Heterogenität und Diversität sind ein allgemein gesellschaftliches Phänomen. Nach Trautmann und Wischer (2019, S. 533) ist weiters zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung von Heterogenität (und Diversität) bei Lerner*innen-Gruppen immer auch vom gewählten Vergleichskriterium sowie von der zugrunde gelegten Norm abhängen. Sie sehen Heterogenität (und somit Diversität) als ein subjektives Konstrukt, das von der beobachtenden Person zugeschrieben wird. Zugunsten einer inklusiven Schule braucht es ein Diversitätsmanagement, um den Person- und Sozialisationskonstrukten der Lernenden gerecht zu werden und um die Diversität der Gesellschaft als selbstverständlich anzusehen.

„Eine inklusive Schule ist in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen versucht. Inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren.“ (Schmidt, 2012, S. 5) Aber auch wenn die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität/Diversität zugunsten einer inklusiven Schule als trennende Elemente (z.B. Einteilung der Lerner*innen in unterschiedliche Schultypen) überwunden werden sollen, so ist deren Bewusstmachung und Kenntnis notwendig, um die Schüler*innen adäquat in ihrer Entwicklung zu begleiten. Das (vertiefte) Wissen um Förderschwerpunkte ist unabdingbar notwendig, um den Unterricht passgenau für die Schüler*innen zu gestalten. Zu den Heterogenitätsdimensionen zählen nach Opp (2016, S. 149): Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Krankheit.

Nach Feyrer et al. (2014, S. 189) führt der „Weg zur Inklusiven Schule [...] zwangsläufig über die LehrerInnenbildung [sic]. Auch wenn Vorerfahrungen eine wichtige Rolle spielen, kann nur

die LehrerInnenbildung [sic] systematisch inklusive Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen anbahnen und stärken.“

Weiters ist es notwendig, dass Lehrer*innen evidenzbasiert ihren Unterricht weiterentwickeln. „Längst wird klar, dass der Kompetenzaufbau, der u. a. zum eigenständigen und produktiven Umgang mit Bildungsstandards und vor allem deren Überprüfungen sowie anderen flächendeckend eingeführten Bildungsinnovationen führt, in der Profession selbst liegt. In der Fähigkeit von Lehrpersonen zur Rezeption und Reflexion (von Daten), zur Generierung nutzbringender Informationen für anwendungsbezogenes Wissen, in deren handlungsrelevantem Verstehen und in deren Fähigkeit zur Innovation ist der erwünschte Kompetenzaufbau zu suchen – sicher im Wechselspiel mit Strukturen und Erfahrungsräumen.“ (Greiner, Hofmann, Schreiner & Wiesner, 2020, S. 14)

Ausgangspunkt für Kompetenzorientierung ist in Österreich die Kompetenzdefinition von Weinert (2003, S. 27): Unter Kompetenzen versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Erweitert werden kann und sollte diese Definition auch auf den affektiven und psychomotorischen Bereich, denn diese gehören ebenso im Unterricht gefördert und gefordert.

Somit steht nicht nur die Leistungsentwicklung im alleinigen Fokus von Unterricht, sondern auch Motivationen, Interessen und die Freude am Lernen sind wesentlich. Die Lernenden sollen sich somit in allen Kompetenzdimensionen nachhaltig weiterentwickeln (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 320).

Nach Kunter et al. (2005, S. 503 f in Wiesner & Schreiner, 2020, S. 319) ist „lernförderlicher Unterricht nicht durch ein bestimmtes Vorgehen, sondern durch eine gelungene Kombination verschiedener Gestaltungsmethoden“ gekennzeichnet.

Ziel von Unterricht in der Volksschule ist unter anderem das Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik/Rechnen, ...), da diese für das weitere (Schul-)Leben und den Beruf von großer Bedeutung sind. Auch der Erwerb von Grundkenntnissen in allen Wissenschaften erweist sich für das (spätere Berufs- und Alltags-)Leben im Sinne des lebenslangen Lernens als sehr nützlich, denn dadurch kann sich jede Person gedanklich an vielfältige Probleme aus den unterschiedlichsten Bereichen heranwagen (Roggendorf, 2003, S. 44). Laut Seel (1999, S. 137) hat die Schule aber auch die Aufgabe, die Heranwachsenden auf ihre spätere Rolle beispielsweise als Staatsbürger*in, Arbeitnehmer*in, Konsument*in usw. vorzubereiten.

Die Aufgaben und Ziele von Schule sind in Gesetzen und Verordnungen verankert (z.B. Schulunterrichtsgesetz, Lehrpläne). „Dabei geht es bei Weitem nicht nur um Kenntnisse [...] oder Fertigkeiten und Fähigkeiten [...], sondern vor allem um gesellschaftliche Normen und Werte, um Rollen und Verhaltensweisen, um kulturelle Interpretationsmuster.“ (Gonschorek & Schneider, 2010, S. 50)

Unter dem Fokus des Umgangs mit Heterogenität wird im Rahmen der didaktischen Dimension besonders deutlich, dass es im Unterricht eine Balance zwischen Fordern und Fördern braucht. Der Aspekt des Förderns ist dabei auf alle Schüler*innen anzuwenden, denn er bedeutet, dass „das Materialangebot so ausgewählt wird, dass es keinen Verbleib auf einem bestimmten Niveau gibt, sondern dass sich das Niveau und die Anstrengungsbereitschaft ständig erhöhen, um die Kinder von einer elementaren Grundbildung zur Bewältigung komplexer Aufgaben zu führen“ (Saalfrank, 2012, S. 79). Im Unterricht braucht es daher Maßnahmen und Möglichkeiten der (inneren) Differenzierung und Individualisierung. „Durch Binnendifferenzierung und Individualisierung im Unterricht sollte den Schülern [sic] ermöglicht werden, im Rahmen einer Klasse oder Lerngruppe, eigene Lernwege zu beschreiten und mit der eigenen Lerngeschwindigkeit voranzuschreiten, sodass in einer Klasse noch stärker als bisher auf verschiedenen Niveaus oder gar zieldifferent gearbeitet wird.“ (Abele, 2014, S. 422–423) Ein differenzierender und individualisierender Unterricht ist auf vielfältige Weise umsetzbar, wobei je nach Schulstufe, Unterrichtsfächern, Unterrichtszielen und Klassenzusammensetzung verschiedene (Unterrichts-)Methoden und Ideen angewendet werden können und sollen (Müller, 2012, S. 11). Die Aufgabe von Lehrer*innen besteht somit unter anderem darin, das Lernen der Schüler*innen zu ermöglichen. Lehrende haben im Unterricht den Lernenden entsprechende Lernangebote zu machen. Lehrpersonen planen Unterricht, setzen diesen um und reflektieren ihn – im Sinne von stetiger Qualitätsentwicklung.

Zu den Dimensionen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören nach Wiesner und Schreiner (2020, S. 323–340): (1) Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe, (2) Förderung der fachlichen und überfachlichen Wissensvernetzung, (3) Förderung lebensweltlicher Anwendungen, (4) Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze und die Förderung der sozialen Einbindung, (5) Förderung der (Selbst-)Reflexion als Kompetenz und (6) Förderliche Klassenführung und Klassenmanagement.

2.3 Inklusion im Rahmen der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen

Primarstufenlehrer*innen werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Derzeit dauert das Bachelorstudium acht Semester, das Masterstudium zwei bzw. drei Semester (je nach gewähltem Schwerpunkt). Diese Architektur wurde im Rahmen der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ (2015/16) eingeführt, das frühere Sonderschullehramt wurde in die neue Ausbildung durch einen eigenen Schwerpunkt integriert. Dieser umfasst 60 ECTS-Anrechnungspunkte. Aufgrund der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Inklusion sind diesbezügliche Module bzw. Lehrveranstaltungen aber auch außerhalb des Schwerpunkts im Curriculum verankert, wie dies vom Qualitätssicherungsrat des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gefordert wurde. „PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen.“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 5 in Beer, 2021a,

S. 11). Damit wird auch die Forderung der UNESCO (1994) umgesetzt, dass „eine spezielle Ausbildung für die Pädagogik besonderer Bedürfnisse, die zu besonderer Qualifikation führt, in die Ausbildung und Praxis als Regelschullehrer oder -lehrerin“ (UNESCO, 1994 in Beer, 2021a, S. 11) integriert ist.

Den Pädagogischen Hochschulen kommt somit eine bedeutende Rolle zu, denn in Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen Studierende sowie bereits im Beruf stehende Lehrpersonen – nach dem Expertenparadigma – soweit in ihrer Professionalisierung unterstützt werden, dass sie die Herausforderungen von Schule und Unterricht adäquat und zielführend meistern können. Obwohl die Eigenverantwortung der Lehrpersonen bei der Professionalisierung im Fokus steht, so sind die Pädagogischen Hochschulen in der Pflicht, den Professionalisierungsprozess durch hochschulische sowie berufspraktische Lerngelegenheiten zu unterstützen (Jünger & Reintjes, 2017, S. 107). Baumert und Kunter (2006 in Nitsche et al., 2017, S. 18) benennen vier Kernelemente als Voraussetzung für professionelles Lehrer*innen-Handeln: (1) Wissen und Können, (2) Werte und Überzeugungen, (3) selbstregulative Fähigkeiten, (4) motivationale Orientierungen.

„Lehrerkompetenz [...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübenden Handelns in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.“ (Messner in Arnold et al., 2011, S. 97).

Für ein professionelles Agieren in der Klasse braucht es nach Schwer und Solzbacher (2014) auch noch professionelle Haltung. „Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägen und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse.“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7)

3 Zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt

3.1 Fragestellung, Untersuchungsdesign und Instrument

Damit Schüler*innen in Schule und Unterricht bestmöglich lernen können, um sich entsprechend weiterzuentwickeln, braucht es im Streben nach einer nachhaltig inklusiven Bildung Lehrpersonen mit weitreichenden und umfassenden Kompetenzen sowie entsprechenden Einstellungen und Haltungen.

Das Forschungsinteresse des vorliegenden Projekts gilt zunächst den Kernkompetenzen von Lehrer*innen in Zusammenhang mit Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht aus Sicht von Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen und Studierenden. Die Erkenntnisse der Befragung sollen im Sinne von Hochschulentwicklung genutzt werden, etwa durch Entwicklung und Bereitstellung von unterschiedlichen Angeboten für die Studierenden

während ihrer Ausbildung. Angebote sollten aber auch für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen – beispielsweise in Fortbildungen – zur Verfügung stehen.

Die zentrale Forschungsfrage, die mit dem vorliegenden Projekt beantwortet werden soll, lautet: *Welche eigenen Kompetenzen sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen müssen Lehrpersonen – aus Sicht von Hochschullehrenden, Praxislehrpersonen und Studierenden – mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können?*

Diese Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen sind vor der Hintergrundfolie eines inklusiv nachhaltigen Unterrichts zu sehen.

Eine qualitative Vorstudie bildete die Basis für die Erstellung eines Online-Fragbogens. Dazu erhielten vierzig ausgewählte Personen (Lehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems aus unterschiedlichen Fachbereichen und mit unterschiedlichen Aufgabengebieten sowie Praxislehrpersonen) schriftlich drei offene Fragen⁵ mit dem Ersuchen um Beantwortung (E-Mail-Befragung). Die von diesen Personen genannten Kompetenzen, Kompetenzfacetten und weiteren Angaben wurden durch weitere, in der Literatur genannte Aspekte und Kompetenzen, ergänzt. Der Online-Fragebogen enthält somit in Summe 44 Kompetenzen/Kompetenzfacetten und weitere Aspekte von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen⁶. Diese sollten von den Proband*innen auf einer siebenteiligen Ratingskala (von unwichtig bis sehr wichtig) in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit für professionelles Lehrer*innen-Handeln eingeschätzt werden.

Eine erste Befragung der Zielgruppen (Lehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, Praxislehrpersonen und Studierende) wurde im Sommersemester 2022 durchgeführt. In einem E-Mail erhielten die Personen Informationen zur Studie, den Hinweis auf die Einhaltung des Datenschutzes, die Zusicherung der anonymen Verwertung der Angaben und einen Link zum Online-Fragebogen. Der Zeitraum für die Befragung belief sich auf zwei Wochen.

3.2 Stichprobe

Die im Rahmen dieser Studie in den Fokus genommene Gesamtpopulation umfasst alle Professor*innen, alle Studierende des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie die Praxislehrpersonen (aus Niederösterreich), bei denen die Studierenden ihre im Curriculum vorgesehenen Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien absolvieren.

⁵ Vorstudie – Fragen: (1) Welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können? (2) Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht von Lehrpersonen für einen kompetenzorientierten Unterricht nötig? (3) Persönliche Reihung nach Wichtigkeit: Attitudes, Knowledge, Skills, Personality Traits.

⁶ Beispielitems: Fach-/Sachkompetenz, Erziehungskompetenz, Organisationskompetenz, Administrative Kompetenz, Problemlösekompetenz, Kommunikationskompetenz, Gesprächsführung, Beratungskompetenz, Feedbackkompetenz, Klassenführungskompetenz, Leadership, Empathie, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, etc.

An der Online-Studierenden- und Lehrenden-Befragung im Sommersemester 2022 haben insgesamt 261 Proband*innen teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von gerundet 10 %. Der Datensatz umfasst die Angaben von 219 weiblichen, 39 männlichen und drei diversen Personen. Es haben sich 59 Hochschullehrpersonen, 70 Lehrpersonen (aus den Praxisschulen) und 132 Studierende an der Befragung beteiligt.

Bei der Auswertung der Daten wurde – da auch keine Hypothesen formuliert wurden – auf inferenzstatistische Analysen verzichtet. Somit beziehen sich alle Aussagen auf den Datensatz und nicht auf eine Grundgesamtheit aller Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden.

3.3 Einschätzung von Kompetenzfacetten und weiteren Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen

Den Proband*innen wurden insgesamt 44 Kompetenzfacetten bzw. weitere Aspekte an Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen zur Bewertung vorgelegt. Alle Aspekte waren auf einer siebenteiligen Ratingskala auf ihre Bedeutsamkeit im Lehrberuf hin zu beurteilen. Hohe Werte bringen eine hohe Bedeutsamkeit zum Ausdruck.

Rangplatz	Kompetenz/Eigenschaft	Arithm. Mittel	Rangplatz	Kompetenz/Eigenschaft	Arithm. Mittel
1	Kommunikationskompetenz	6.67	23	Resilienz	6.04
2	Vermittlungs-/ Erklärkompetenz	6.66	24	Anstrengungsbereitschaft	6.03
3	Empathie	6.53	25	Feedbackkompetenz	5.98
4	Didaktische Kompetenz	6.42	26	Kompetenz für Inklusion	5.91
5	Gesprächsführung	6.41	27	Planungskompetenz	5.88
6	Fach-/Sachkompetenz	6.37	28	Distanzierungsfähigkeit	5.88
7	Beziehungskompetenz	6.37	29	Zielstrebigkeit	5.73
8	Sprachliche Kompetenz	6.36	30	Beratungskompetenz	5.65
9	Selbstreflexionsfähigkeit	6.36	31	Kreativität	5.43
10	Emotionale Kompetenz	6.35	32	Administrative Kompetenz	5.39
11	Engagement	6.33	33	Evaluierungskompetenz	5.36
12	Durchhaltevermögen	6.31	34	Leadership	5.33
13	Konfliktmanagement	6.31	35	Psychomotorische Kompetenz	5.31
1	Klassenführungskompetenz	6.28	36	Diagnostische Kompetenz	5.30
15	Methodenkompetenz	6.28	37	Medienkompetenz	5.30
16	Problemlösungskompetenz	6.27	38	Digitale Kompetenz	5.22

17	Selbstkompetenz	6.17	39	Ehrgeiz	5.21
18	Erziehungskompetenz	6.17	40	Körperliche Fitness	4.64
19	Kooperationsfähigkeit	6.16	41	Wissenschaftliche Expertise	4.44
20	Personale/persönliche Kompetenz	6.13	42	Musikalische Kompetenz	4.37
21	Humor	6.13	43	Handwerkliche Fähigkeiten	4.22
22	Organisationskompetenz	6.12	44	Perfektionsstreben	3.85

Tabelle 1: Kompetenzfacetten und weitere Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen (Rangreihe nach arithmetischem Mittel, oberstes und unterstes Quartil färbig hervorgehoben).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gesamtschätzung der vorgelegten Kompetenzfacetten und weiteren Aspekte. Die Facetten/Aspekte wurden in eine Rangreihe gebracht.

Die höchsten mittleren Scores (6,67-6,35) auf der siebenteiligen Ratingskala erzielten Kommunikationskompetenz (MW = 6,67), Vermittlungs-/Erklärkompetenz (MW = 6,66), Empathie (MW = 6,53), Didaktische Kompetenz (MW = 6,42), Gesprächsführung (WM = 6,41), Fach-/Sachkompetenz (MW = 6,37), Beziehungskompetenz (MW = 6,37), Sprachliche Kompetenz (MW = 6,36), Selbstreflexionsfähigkeit (MW = 6,36), Emotionale Kompetenz (MW = 6,35) und Engagement (MW = 6,31). Die niedrigsten Bewertungen erfuhren Leadership (MW = 5,33), Psychomotorische Kompetenz (MW = 5,31), Diagnostische Kompetenz (MW = 5,30), Medienkompetenz (MW = 5,30), Digitale Kompetenz (MW = 5,22), Ehrgeiz (MW = 5,21), Körperliche Fitness (MW = 4,64), Wissenschaftliche Expertise (MW = 4,44), Musikalische Kompetenz (MW = 4,37), Handwerkliche Fähigkeiten (MW = 4,22) und Perfektionsstreben (MW = 3,85).

Zwischen den drei befragten Gruppen (Hochschullehrende, Praxislehrpersonen, Studierende) zeigen sich bezüglich ihrer Bewertungen zumeist nur geringe Differenzen.

In Abbildung 2 sind die Profile der drei Akteursgruppen grafisch dargestellt. Die Mittelwerte je Item der drei Gruppen liegen nahezu überall eng beisammen.

Auffallend sind die Differenzen bei der Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise. Hier liegen die Bewertungen der Hochschullehrpersonen (MW = 5,51) deutlich über jenen der Lehrpersonen (MW = 4,16) und jenen der Studierenden (MW = 4,11). Ebenso sind die Bewertungen der Studierenden in Bezug auf Medienkompetenz (MW = 4,99) und Digitale Kompetenz (MW = 4,92) im Gegensatz zu Hochschullehrenden (MW = 5,63 bzw. 5,49) und Lehrpersonen (MW = 5,61 bzw. 5,54) anzuführen, da Studierende diesen Kompetenzen eine geringere Bedeutsamkeit beimessen als die beiden anderen Gruppen.

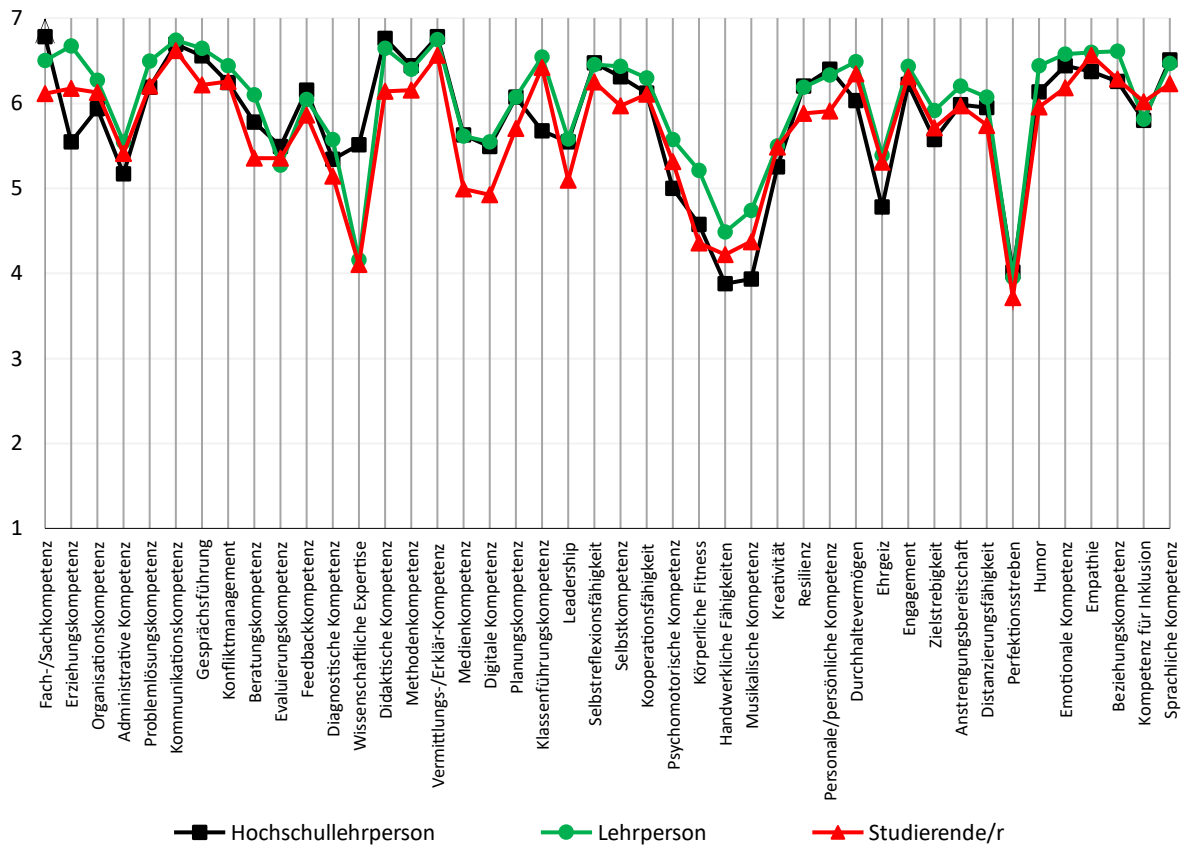


Abbildung 2: Kompetenzfacetten und weitere Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen nach Akteursgruppen (Darstellung der arithmetischen Mittel).

3.4 Theoretische Modellierung – Kompetenzbereiche

Die Aspekte allgemeiner professioneller Lehrer*innenkompetenz wurden in einem weiteren Schritt – in Anlehnung an das Kompetenzmodell von COAKTIV (Kunter et al., 2011, S. 32) – systematisiert und zusammengefasst.

Abbildung 3 zeigt die Zuordnung der einzelnen Aspekte zu Bereichen des Professionswissens und Professionskönnens sowie zu Werten/Attitudes/Personality Traits, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation.

Die genannten 44 Kompetenzfacetten beziehungsweise Aspekte (vgl. Tabelle 1) wurden zu acht Kompetenzbereichen aggregiert. Diese Kompetenzbereiche sind: (1) Fachkompetenz (MW = 5,18), (2) Fachdidaktische Kompetenz (MW = 6,11), (3) Pädagogische/Psychologische Kompetenz (MW = 6,27), (4) Organisationskompetenz (MW = 5,45), (5) Beratungskompetenz (MW = 6,18) sowie (6) Professionelle Werte/Attitudes/Personality Traits (MW = 5,83), (7) motivationale Orientierungen (MW = 5,42) und (8) Selbstregulation (MW = 6,21). Alle Scores liegen deutlich über dem Skalenmittel von 4 und offenbaren keine großen Differenzen.

Die Rangreihe der Kompetenzbereiche wird vom Kompetenzbereich Pädagogische/Psychologische Kompetenz angeführt, die geringste Bedeutsamkeit erfährt die Fachkompetenz (siehe Tabelle 2).

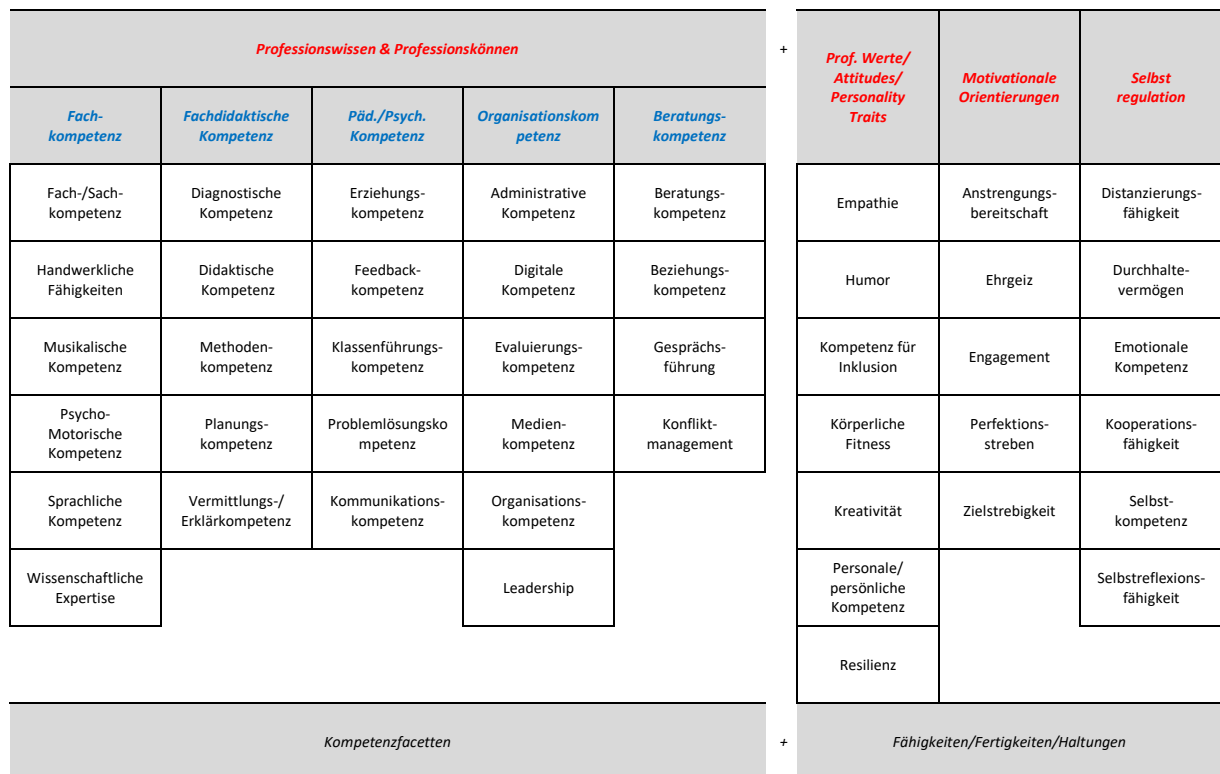


Abbildung 3: Kompetenzmodell – Zuordnung der Kompetenzfacetten und Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen (in Anlehnung an Kunter et al., 2011).

Die auf Basis dieses theoretischen Modells gebildeten Kompetenzbereiche wurden vorab mittels Reliabilitätsanalyse auf ihren inneren Zusammenhang untersucht. Die Alpha-Werte liegen allesamt in einem Bereich zwischen 0,678 und 0,816, was als zufriedenstellend bezeichnet werden kann.

<i>Rangplatz</i>	<i>Kompetenzbereiche</i>	<i>Arithm. Mittel</i>	<i>Cronbachs Alpha</i>
1	päd./psych. Kompetenz	6,27	0,709
2	Selbstregulation	6,21	0,717
3	Beratungskompetenz	6,19	0,678
4	fachdidaktische Kompetenz	6,11	0,687
5	professionelle Werte/ Attitudes/ Personality Traits	5,83	0,743
6	Organisationskompetenz	5,45	0,750
7	motivationale Orientierungen	5,42	0,816
8	Fachkompetenz	5,18	0,799

Tabelle 2: Rangreihe der Kompetenzbereiche (nach arithmetischem Mittel).

3.5 Detailanalysen

3.5.1 Unterschiede nach Akteursgruppen

In der Folge interessiert, welche Bedeutung diesen Kompetenzbereichen seitens der Hochschullehrenden, der Lehrenden an den Praxisschulen und den Studierenden an der KPH zugeschrieben wird und bei welchen Bereichen sich bedeutsame, unterschiedliche Sichtweisen ergeben.

Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, liegt in allen Kompetenzbereichen die Bewertungen durch die Lehrpersonen an den Praxisschulen am höchsten. Weitgehende Einigkeit zwischen Hochschullehrenden und Lehrenden besteht bezüglich der Bedeutung der Fachkompetenz und der fachdidaktischen Kompetenz, die Studierenden scoren deutlich darunter.

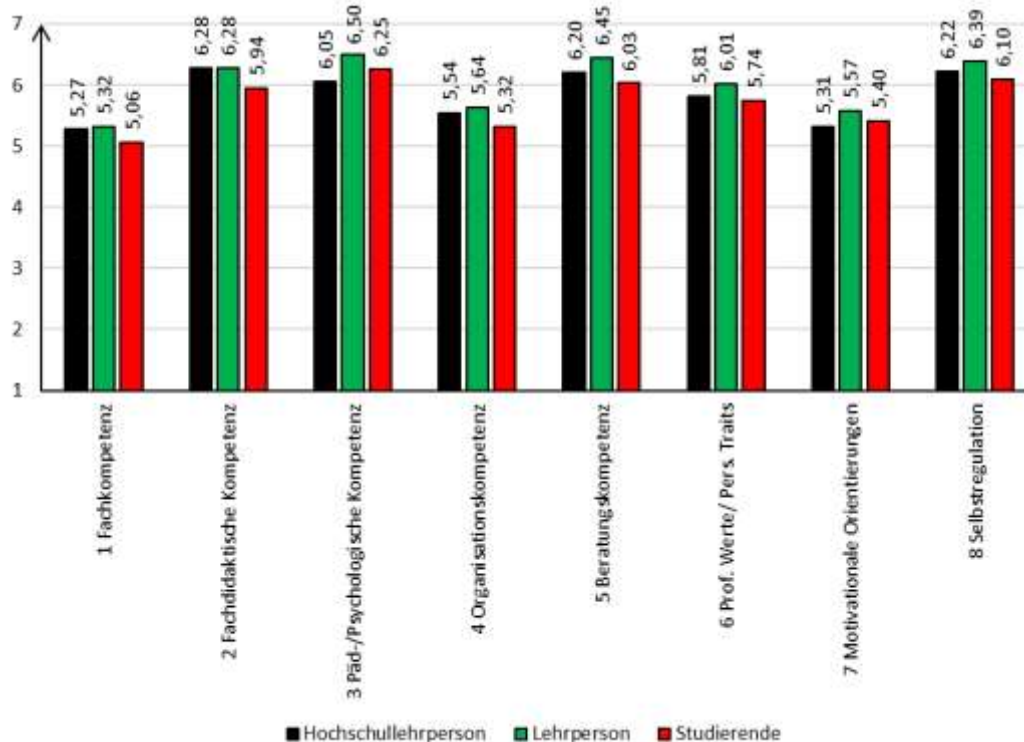


Abbildung 4: Kompetenzbereiche nach Akteursgruppen (arithmetische Mittel).

3.5.2 Unterschiede bei Studierenden nach Studienjahren

In dem auszuwertenden Datensatz befinden sich Daten von 132 Studierenden: 14 Masterstudierende (Primarstufe) und 118 Studierende des Bachelorstudiums. 56 davon befinden sich im ersten oder zweiten Studienjahr, 61 studieren bereits im dritten oder vierten Jahr. Aufgrund der geringen Fallzahlen von teilnehmenden Masterstudierenden wurden in der folgenden Berechnung nur die Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe herangezogen.

Studienjahr	1 Fachkompetenz	2 Fachdidaktische Kompetenz	3 Päd-/Psycholog. Kompetenz	4 Organisationskompetenz	5 Beratungskompetenz	6 Prof. Werte/ Pers. Traits	7 Motivationale Orientierungen	8 Selbstregulation
1.	5,10	5,92	6,26	5,35	5,94	5,82	5,51	6,08
2.	5,25	6,15	6,38	5,47	6,16	5,82	5,52	6,13
3.	4,93	5,64	6,09	5,06	5,79	5,57	5,29	5,83
4.	4,97	5,97	6,23	5,26	6,13	5,74	5,44	6,25

Tabelle 3: Kompetenzbereiche Studierende – nach Studienjahr (arithmetisches Mittel).

Die Differenzen bei den Mittelwerten sind durchgehend sehr gering. Es ist kein einheitlicher Trend herauszulesen. Es kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Einstellung der Studierenden über die Studienjahre zu den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen relativ stabil ist. Ob diese Einstellungen auch bei den Studienanfänger*innen bereits so gegeben sind, kann mit dieser Auswertung nicht gesagt werden. Die Befragung wurde im Sommersemester durchgeführt (Mai 2022), wo bereits auch die Studierenden des ersten Studienjahres zahlreiche Praxiserfahrungen an Praxisschulen sammeln und so einen Einblick in den Beruf der*des Volksschullehrer*in erhalten konnten.

3.6 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Schule und Unterricht von heute stellt andere Ansprüche an Lehrpersonen, zumal sich auch die Gesellschaft verändert und gewandelt hat. Zu den aktuellen Herausforderungen, die die Schule zu bewältigen hat, zählen insbesondere Inklusion und Kompetenzorientierung. Inklusion ist nicht nur ein gesellschaftlicher Auftrag, sondern auch eine gesetzliche Bestimmung, genauso wie die Kompetenzorientierung. Ziel ist, dass alle Schüler*innen gemeinsam an einem Gegenstand lernen.

Zugangsbarrieren werden abgebaut und jeglichen Diskriminierungen wird entgegengewirkt. Alle Schüler*innen haben die Möglichkeit der Teilhabe und Partizipation. Die im Klassenzimmer (und in der Gesellschaft) vorhandene Vielfalt wird wertgeschätzt. Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen wird angestrebt (Schmidt, 2012, S. 5).

Dazu braucht es Lehrpersonen, die auf die Schüler*innen eingehen und sie entsprechend begleiten, fördern und fordern. Es braucht die Abkehr vom „7g“-Unterricht (Helmke, 2013, S. 36). „Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“ (Helmke, 2013, S. 36). In solch einem Unterricht besteht keine Passung zwischen dem Lernan-

gebot, das von den Lehrpersonen bereitgestellt wird, und den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Die Folgen eines Einheitsunterrichts können unter anderem schlechte Noten, Frustrationen, Misserfolgserwartungen, geringe Motivation usw. sein. Ziel von Schule und Unterricht – unter Rücksichtnahme der Heterogenität der Klasse – ist eine optimale Passung zwischen den Lernangeboten und Lernvoraussetzungen, damit der Lernfortschritt bei jeder*m Schüler*in bestmöglich voranschreiten kann. So kommt es zu Lernerfolgen, Motivationssteigerung und Zuversicht. Über- noch Unterforderung sind kaum gegeben (Helmke, 2013, S. 34). Für einen Unterricht, der auf Kompetenzorientierung aufbaut, braucht es Lehrpersonen mit spezifischen Kompetenzen. Das vorliegende Projekt fokussierte auf die Kernkompetenzen von Lehrenden für eine nachhaltige und inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Die zentrale Forschungsfrage lautete: Welche eigenen Kompetenzen sowie Werte und Erfahrungen müssen Lehrpersonen aus Perspektive der Akteure mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können?

Um herauszufinden, welche Kompetenzen sowie Werte und Erfahrungen den zentralen Akteursgruppen im Kontext der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen, Studierende) wichtig sind, wurden diese mittels eines Online-Fragebogens befragt. Insgesamt waren 44 Items nach der subjektiven Relevanz zu bewerten. Diese wurden zu acht Kompetenzbereichen zusammengefasst. Die Auswertung zeigt, dass die pädagogischen/psychologischen Kompetenzen am höchsten eingeschätzt werden. Es folgen Selbstregulation, Beratungskompetenz, Fachdidaktische Kompetenz, Professionelle Werte/Attitudes/Personality Traits, Organisationskompetenz, Motivationale Orientierungen und Fachkompetenz.

Alle 44 Kompetenzfacetten liegen mit Ausnahme des ‚Perfektionsstrebens‘ (MW = 3,85) über dem Skalenmittel von 4. Das zeigt, dass gerade Primarstufenpädagog*innen als fachliche Generalisten sich der breiten Kompetenzanforderungen im Lehrberuf bewusst sind. Dennoch fällt auf, dass die dem fachlichen Kompetenzfeld zugeordneten Facetten ‚Psychomotorische Kompetenz‘ (MW = 5,31), ‚Musikalische Kompetenz‘ (MW = 4,37) und ‚Handwerkliche Fähigkeiten‘ (MW = 4,22) im untersten Quartil zu liegen kommen, obwohl gerade diese Facetten doch drei essenzielle Pflichtgegenstände fundamentieren. Damit wird aber auch klar, warum der Kompetenzbereich ‚Fachkompetenz‘ im Ranking der Bereiche mit MW = 5,18 letztgerichtet worden ist. Diese offensichtlichen Dysbalancen wären also schon ein erster Ansatzpunkt, hochschulische Aktivitäten in den drei Domänen anzudenken.

Die deutlichen Differenzen bei der Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise zwischen Lehrkräften und Studierenden auf der einen Seite und den Hochschulehrenden auf der anderen Seite mag dem Umstand geschuldet sein, dass die seit 2007 aufsteigend eingeführte akademische Lehrer*innen-Bildung im Bereich der Pflichtschule noch nicht in allen Köpfen angekommen ist und damit offenbar auch die Bedeutung wissenschaftlicher Expertise bei der Lösung der aktuellen Herausforderungen noch zu wenig wahrgenommen wird.

Die weiteren Auswertungen offenbaren nur geringe Differenzen zwischen den drei Gruppen (Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen, Studierende). Die Einstellungen der Studieren-

den des Lehramtes Primarstufe (Bachelorstudium) des zweiten Studiensemesters scheinen sich bis zum Ende des Bachelorstudiums kaum zu ändern, wie die Daten des Quasi-Längsschnittes zeigen.

Folgende Limitationen sind in Bezug auf die Ergebnisse jedoch anzugeben: Da es sich um eine freiwillige Teilnahme an der Befragung handelte, könnten möglicherweise nur motivierte Proband*innen teilgenommen haben. Somit kann von einer selbstselektiven Stichprobe ausgegangen werden. Auch die geringen Fallzahlen bei einigen Personengruppen könnten die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken.

4 Ausblick

Die stetigen Veränderungen in der Gesellschaft sowie gesetzliche Vorgaben bedingen, dass sich Schule und Unterricht weiterentwickeln müssen. Dazu braucht es gut ausgebildete Lehrpersonen, die neben den fachlichen Kompetenzen auch entsprechende Haltungen und Wertorientierung mitbringen müssen, um in Sinne von inklusiver nachhaltiger Bildung den Unterricht für die Schüler*innen so zu gestalten, dass alle gut lernen und sich optimal weiterentwickeln können. Hier sind die Ausbildungsstätten, also die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, gefordert. Somit ist – neben der Förderung und Entwicklung von Professionswissen und Professionskönnen – dem Aufbau von professionellen Werten und Attitudes Raum zu geben, weiters sind die Studierenden bei der Entwicklung ihrer Personality Traits zu begleiten, wie auch die motivationalen Orientierungen und alle Tools zur Selbstregulation als Lern- und Entwicklungsgegenstand einer akademischen Lehrer*innen-Ausbildung anzuerkennen sind.

Da die gegenständliche Untersuchung aber vorerst nur wünschenswerte, anzustrebende Kompetenzen (mit Fokus auf eine inklusive Schule) im Lehrberuf abbildet (SOLL-Wert), wäre es in einem nächsten Schritt notwendig, auch die tatsächlichen Kompetenzprofile der Akteur*innen (IST-Wert) in den Blick zu nehmen. Somit wäre beispielsweise zu klären, wie weit sich Studierende in den aggregierten Kompetenzfeldern bzw. in den 44 Kompetenzfacetten tatsächlich in der Lage sehen, den Ansprüchen einer inklusiven Schule gerecht zu werden. Daraus wieder könnte konkreter Handlungsbedarf auf Ebene der Lehrveranstaltungen und Curricula abgeleitet werden.

Die nächsten Zielsetzungen in dem vorliegenden Projekt sind somit eine entsprechende Dissemination und Diskussion der Ergebnisse an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, damit in weiterer Folge konkrete Ziele formuliert und Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden können. Letztendlich soll es Angebote für Studierende sowie bereits im Beruf stehende Lehrpersonen geben, damit ihre Professionalisierung im Sinne des (berufs-)lebenslangen Lernens stetig voranschreiten kann.

Literatur

- Abele, U. (2014). Die Schulklasse als Gruppe. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, S. 241–239. Cornelsen Berlin.
- Alicke, T. & Linz-Dinchel, K. (2012). Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund. *ISS-aktuell* 07/2012: Frankfurt am Main. Verfügbar unter https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Inklusive_Gesellschaft_minus_Teilhabe_in_Deutschland.pdf, abgerufen am 15.11.2022.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (1948). Verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, abgerufen am 02.11.2022.
- Arnold, K.-H. & Hascher, T. & Messner, R. & Niggli, A &, Patry, J.L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Beer, R. (2021). Wir bauen eine inklusive Schule: inklusive Kompetenz, Gelingensbedingungen, Ressourcen. In E. Amtmann & L. Lunesch & I. Benischek (Hrsg.). *Ressourcenorientierung in der Schule*, S. 11–24. Honterus Sibiu.
- Beer, R. (2021a). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion*. Lit Wien.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl & J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 13–26. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Kohlhammer Stuttgart.
- Feyerer, E., Dlugosch, A, Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H. Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/001-I/7/2011. Endbericht, April 2014. Verfügbar unter <https://bib.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2014/09/Sammelmappe1-1.pdf>, abgerufen am 10.03.2023.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer Donauwörth.
- Greiner, U. & Hofmann, F. & Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). Perspektivischer Aufriss. In U. Greiner & F. Hofmann & C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätssicherung im Schulsystem*, S. 13–24. Münster Waxmann.
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*, S. 16–30. Klett/Kallmeyer Seelze.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Schneider Hohengehren.
- Jünger, S. & Reintjes, C. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2017*, Thementeil. Schneider Baltmannsweiler, S. 102–121.
- Konz, B. & Schröter, A. (2022). Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Einführung in den Sammelband. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.). *DisAbility in der Migrationsgesellschaft*, S. 9–21). Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Kunter, Mareike et al. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Waxmann Münster u.a.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. & Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Ztschr. Erziehungswissenschaft* 26/51, S. 61–80.

- Müller, F. (2012): *Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe*. Debus Pädagogik Verlag Schwalbach/Ts.
- Nitsche, S. & Praetoris, A.-K. & Janke, S. & Drexler, K. & Fasching, M. & Dresel, M. & Dickhäuter, O. (2017). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften. In C. Gräsel & K. Templer (Hrsg.). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, S. 17–36. Wiesbaden Springer.
- Röbe, E. & Aicher-Jakob, M. & Seifert, M. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Schöningh Paderborn.
- Roggendorf, G. (2003). *Kann Bildung schaden? Ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder*. Jungfermann Paderborn.
- Saalfrank, W.-T. (2012). Differenzierung. In E. Keil, (Hrsg.). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, S. 65–97. Klinkhardt Stuttgart.
- Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. UNESCO (19-94). Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf, abgerufen am 02.11.2022.
- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In Deutsches Rotes Kreuz. *Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit*, Handreichung, Berlin.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzbasierter Ausblick. In B. Brandstetter & F. Gmainer-Pranzl & U. Greiner (Hrsg.). *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität*, S. 261–294. Peter Lang Berlin.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung*, S. 7–14. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Seel, H. (1999). Schulentwicklung unter dem Aspekt einer humanen Schule. In R. Olechowski & K. Garnitschnig (Hrsg.). *Humane Schule*, S. 123–143. Peter Lang Frankfurt am Main.
- Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität*. Cornelsen Berlin.
- Sustainable Development Goals (SDGs) (2016). Verfügbar unter <https://unric.org/de/17ziele/>, abgerufen am 02.11.2022.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Haring & C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*, S. 529–537. Waxmann Münster.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2006). Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=390>, abgerufen am 02.11.2022.
- Weinert, F. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Weinheim und Basel.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Auer Donauwörth.
- Wiater, W. (2013). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer Donauwörth.
- Wiater, W. (2013a). Theorie der Schule. In L. Haag & S. Rahm & H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). *Studienbuch Schulpädagogik*, S. 11–34. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner & F. Hofmann & C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätssicherung im Schulsystem*, S. 319–352. Waxmann Münster.

Veränderungen von teachers' beliefs und beliefsverändernde Faktoren

Eine vergleichende qualitative Studie am Beispiel von Primarstufenstudierenden und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr

Pia Glaeser¹, Johannes Dammerer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1130>

Die Unterrichtsqualität und das professionelle Handeln von Lehrpersonen wird von deren Überzeugungen, den teachers' beliefs, beeinflusst. Für die Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen ist nicht nur eine Erweiterung und Aktualisierung des fachlichen Wissenstands bedeutsam, sondern auch das Reflektieren von Überzeugungen. Im Rahmen dieser qualitativen Studie wurden vorhandene und neu erhobene Daten hinsichtlich der Überzeugungen von Primarstufenstudierenden und Primarstufenlehrpersonen im ersten Dienstjahr verglichen und analysiert. Basierend auf diesen Forschungsergebnissen wurden Rückschlüsse auf beliefsverändernde Faktoren gezogen. Berufseinsteiger*innen und Lehramtsstudierende sind überzeugt, dass der kollegiale Austausch und ein aktiv gestalteter Mentoringprozess wesentlich zur Weiterentwicklung von Lehrpersonen beiträgt. Aus- und Weiterbildung in Organisation, Management, Elternarbeit und Schüler*innenbeurteilung helfen, Expertise im Lehrberuf zu entwickeln. Lehrpersonen im ersten Dienstjahr sind sich ihrer Rolle als Wissensvermittler*innen und wichtige Bezugspersonen für Schüler*innen bewusst. Die Pädagog*innenbildung NEU und die Dienstrechts-Novelle 2022 (BGBl. 1, Nr. 137, 2022), die sich mit der Neugestaltung der Induktionsphase, dem Mentoring und den dazugehörigen Einführungsveranstaltungen befasst, versuchen den Forderungen und Überzeugungen der Berufseinsteiger*innen mit dem Fokus auf lebenslanges Lernen, Weiterentwicklung und Professionalisierung gerecht zu werden.

Stichwörter: Überzeugungen, Einstellungsänderungen, beliefsverändernde Faktoren, beginnende Lehrpersonen, Induktion

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden

E-Mail: pia.glaeser@education.at

² Korrespondierender Autor; ebd.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

„Belief matter“ – Überzeugungen von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit, ihrer Professionalität und der Effektivität von Lehr- und Lernprozessen beeinflussen die Qualität von Unterricht sowie das Agieren und Verhalten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit (Reusser & Pauli, 2014, S. 642, S. 655; Alishev, Dammerer, & Polyakova, 2021).

Beliefs werden einerseits durch den sozio-ökonomischen Hintergrund geprägt, andererseits aber auch durch die eigene Schulbiografie und persönliche Erfahrungen als Schüler*in. Ein weiterer starker Einflussfaktor ist das erworbene pädagogische und fachspezifische Wissen im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012, Reusser & Pauli, 2014). Nestor beschreibt die Komplexität der Entstehung von Überzeugungen wie folgt:

[...] we do not know very much about how beliefs come into being, how they are supported or weakened, how people are converted to them, [...]. Socialization, the social context of the school and other processes and constraints have been suggested as likely sources of beliefs, but just how they operate on beliefs is far from clear. Nespore (1987, p. 326)

Die Bedeutung der Überzeugung von Lehrpersonen sowie die Entstehung von teachers' beliefs wiesen zwei wesentliche Aspekte auf. Schüler*innen profitieren nicht nur von dem Wissen ihrer Lehrperson, sondern der Lehrprozess und die Effektivität von Unterricht werden stark von den Überzeugungen der Lehrenden beeinflusst (Fives & Buehl, 2012; König, 2012; Reusser & Pauli, 2014; Furinghetti & Pehkonen, 2003). Gleichzeitig werden die Auszubildenden von Lehrpersonen, wie z.B. Lehrende der Hochschulen und Universitäten, mit der Tatsache konfrontiert, dass die Studierenden mit auf den Lehrberuf bezogenen Überzeugungen bereits in die Ausbildung eintreten. Lehramtsstudierende haben, im Gegensatz zu Auszubildenden in anderen Berufsgruppen, in Bezug auf den zu erlernenden Beruf einen großen Teil ihres bereits verbrachten Lebens auf der Seite des zu Belehrenden, also der Schülerin bzw. des Schülers, verbracht und treten daher mit durch Emotionen, Gefühle, subjektive Evaluierungen und persönliche Erfahrungen beladenem Wissen in den Ausbildungsprozess ihrer zukünftigen Profession ein. Daraus ergeben sich zwei Fragestellungen: ob teachers' beliefs veränderbar sind und welche Faktoren können Einfluss nehmen? In der hier vorgestellten Forschungsarbeit wurden die Überzeugungen von Primarstufenstudierenden und Lehrenden im ersten Dienstjahr gegenübergestellt und hinsichtlich Veränderungen und Konstanz in ihren Überzeugungen verglichen. Gleichzeitig wurde der Fokus auf beliefsverändernde Faktoren gelegt, um das Bewusstsein und das daraus resultierende Bedürfnis nach Professionalisierung und Weiterentwicklung von Berufseinsteiger*innen sichtbar zu machen.

2 Theoretische Vorannahmen

Zu den ältesten Forschungsthematiken der Sozialpsychologie gehören die Einstellungen und die Veränderungen von Einstellungen der Menschen. McGuire (1969) vergleicht die Möglichkeiten der Einstellungsänderungen mit einem vor Anker liegenden Schiff. Der Anker bildet die Grundhaltung bzw. -stabilität, die kaum veränderbar ist. Innerhalb des durch ihn definierten Radius ist die Position allerdings veränderbar.

Einstellungsänderungen und die Adaption von Überzeugungen werden in sozialpsychologischen Modellen anhand von Informationsverarbeitungsprozessen beschrieben, die einen kognitiven Aufwand für die jeweilige Person mit sich bringen. Basis dieser Modelle bildet die persuasive Kommunikation, ein Informationsprozess, der überzeugen soll (Glaser & Bohner, 2016; Grams-Homolová, 2020). Informationen, die medial oder direkt bzw. beiläufig oder absichtlich kommuniziert werden, können Überzeugungen adaptieren, verändern oder homogenisieren (Six, 2007).

Einstellungsänderungen lassen sich durch das entwicklungstheoretische Modell der Akkommodation und der Assimilation nach Piaget (1896–1980) erklären. Piaget beschreibt den Prozess der Assimilation als die kognitive Anpassung des Menschen an die Umwelt durch die Anpassung von bereits vorhandenen Schemata durch neue Begebenheiten. Wenn das existierende Konzept umgewandelt bzw. ersetzt wird, so wird dies als Akkommodation bezeichnet (Charlton et al., 2003).

Akkommodation und Assimilation bewirken Änderungen von Überzeugungen. Pajares (1992) stellt fest, dass neue Erfahrungen häufig in Konflikt mit stabilen Überzeugungen stehen und somit neue Erfahrungen zurückgewiesen werden. Assimilierte Überzeugungen führen nicht zu grundsätzlichen Überzeugungsänderungen. “At last, efforts at assimilations must be perceived as unsuccessful” (Pajares, 1992, p. 321).

In Kapitel 2.1 wird das Cognitive-Affective Model of Conceptual Change nach Gregoire (2003) beschrieben und dargestellt. Dieses theoretische Modell der Einstellungsänderung kann als integratives Modell der Persuasion auf der Basis der systematischen Informationsverarbeitung eingeordnet werden. Das Modell beschreibt die einzelnen Schritte, die benötigt werden, um eine grundsätzliche bzw. eine vorübergehende Einstellungsänderung zu erzielen sowie jene Aspekte, die zu keiner Einstellungsänderung führen können.

2.1 Cognitive-Affective Model of Conceptual Change nach Gregoire

Eine Vielzahl an Modellen und Theorien basiert auf dem Konzept der persuasiven Kommunikation. Gregoire (2003, S. 164ff.) entwickelte das Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC), das den Fokus einerseits auf die kognitive Verarbeitung, welche die Verhaltensveränderung herbeiführt, legt, andererseits aber auf die Motivation und die Fähigkeiten, die den Verarbeitungsprozess beeinflussen und ermöglichen.

Grundannahme ist die Konfrontation einer Person mit einer Reformbotschaft. Ist diese Botschaft bekannt und wird als positiv bewertet, so erfolgt eine heuristische Verarbeitung mit einem geringen kognitiven Aufwand. Kommt es zur Auseinandersetzung mit einem neuen Inhalt, so kann dieser als Bedrohung oder Herausforderung wahrgenommen werden. Wesentliche Einflussfaktoren sind Motivation und verfügbare Kapazitäten, beispielsweise Zeit, Unterstützung und Ressourcen. Durch die intensive Annahme einer Herausforderung kann es zu einem Überzeugungswandel kommen. In Abb. 1 wird dieses Modell grafisch dargestellt.

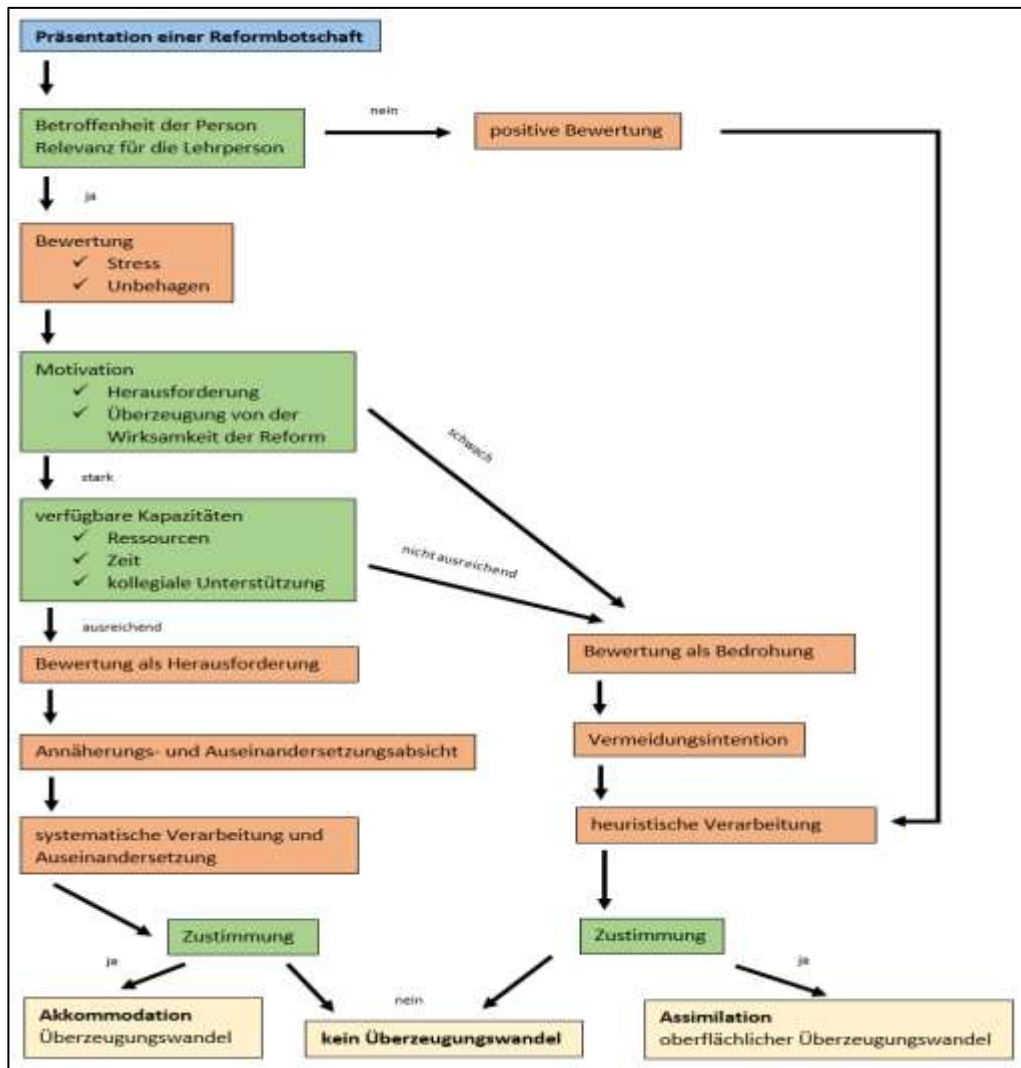


Abbildung 1: vereinfachte Darstellung des CAMCC nach Gregoire (2003, S. 165) dargestellt von Schlaw (2016, S. 31), eigene Darstellung Glaeser (2022, S. 31)

Im folgenden Kapitel 2.2 werden Faktoren beschrieben, die Einfluss auf die Überzeugungen von Lehrpersonen haben und somit mitverantwortlich für die Veränderungen von teachers' beliefs sind. Aus diesen Faktoren resultieren verschiedene Maßnahmen und Konsequenzen für die Professionalisierung und berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen, die hier dargestellt werden.

2.2 Überzeugungsänderungen und Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Bernack-Schüler (2018) stellt fest, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen nicht nur durch die Erweiterung des Wissens, sondern durch die Reflexion und Bewusstmachung von Überzeugungen stattfinden. Fest verankerte Überzeugungen, beispielsweise beliefs, die aufgrund der eigenen Schulbiografie entstanden sind, erweisen sich als besonders stabil und als große Herausforderung in der Lehrer*innenausbildung. Alishev et al. beschreiben dies wie folgt: „The preconceptions that are formed at early age when students are themselves school-children are important. They affect the perception of the training program and influences how well students digest its content.“ Alishev et al. (2020, p. 9) Reusser & Pauli (2014, S. 655) stellen ebenfalls eine hemmende Wirkung von persönlichen Schulerfahrungen fest, sind jedoch der Ansicht, dass professionelle Weiterentwicklung durch Trainings- und Reflexionsphasen entstehen kann. Richardson (1996) unterscheidet zwei Kategorien der Veränderung. Einerseits entstehen Überzeugungsänderungen durch die Sozialisation und das Sammeln von Erfahrungen. Lehramtsstudierende verändern ihre beliefs durch die Unterrichtspraxis im Rahmen der Ausbildung und den Berufseinstieg. Andererseits werden teachers' beliefs durch Lehrerfort- und -weiterbildung sowie Personalentwicklung verändert. Richardson stellt fest, dass der kollegiale Austausch in und über die Berufspraxis wesentlich zur Veränderung von Überzeugungen beiträgt:

[...] a growing number of studies point to changes in conceptions and beliefs on the basis of specific teacher education classes. Nonetheless, these changes do not appear to impact teaching practice in as powerful a way as life experiences and teaching experience; [...]. (Richardson, 1996, p. 118)

Unterrichtserfahrung und -praxis und die Konfrontation mit der Heterogenität von Lernenden tragen laut Syring et al. (2020) zu einer Veränderung bzw. Stabilisierung von teachers' beliefs bei. Reflexionsprozesse werden bei den Berufseinsteiger*innen durch die berufliche Praxis angestoßen. Eine professionelle Begleitung in Form eines Coachings setzt Einstellungsänderungen in Gang. Syring et al. (2020) stellen fest, dass die Dauer der betreuten Unterrichtserfahrung bedeutend ist.

Auch wenn die Veränderbarkeit von teachers' beliefs in der Literatur kontrovers diskutiert wird, so wird der kollegiale Austausch, die Reflexion des eigenen Handelns sowie Fort- und Weiterbildung mit Trainingsphasen als sinnvoll erachtet.

In Abb. 2 werden die Einflussfaktoren auf die Entwicklung und die Veränderung von teachers' beliefs dargestellt. Die Lehrperson selbst benötigt die kognitiven Fähigkeiten, die Fähigkeit zur Reflexion sowie die Motivation, sich mit neuen Erkenntnissen oder dem eigenen professionellen Handeln auseinanderzusetzen. Außerdem benötigt die Auseinandersetzung mit Überzeugungen Zeit, Ressourcen und die kollegiale Unterstützung. Die Ausbildung, der Berufseinstieg, die erlebten Unterrichtserfahrungen sowie der Schulstandort können fördernd oder hem-

mend auf die Veränderung und Reflexion von Überzeugungen wirken. Die Schulbiografie und das dadurch entstandene Lehrer*innenbild trägt vehement zur Entwicklung, aber auch zur Veränderung von beliefs bei.

Neben den aus dem beruflichen Alltag sowie aus der eigenen Biografie sich ergebenden Faktoren trägt die Art der Informationspräsentation wesentlich zur Änderung von Einstellungen bei. Die Art der Darstellung und die Beziehung zwischen Kommunikator*in und Empfänger*in ist entscheidend. Glaubwürdigkeit, fachliche Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit des Kommunikators bzw. der Kommunikatorin sind wesentlich, um Einstellungsänderungen bei einer Person zu erreichen. Einstellungsänderungsversuche sind von der Reihenfolge der dargebotenen Argumente, der Einseitigkeit bzw. Ausgewogenheit von Informationen sowie der Wirkung von expliziten und impliziten Schlussfolgerungen in der Kommunikation abhängig (Thomas, 1992).

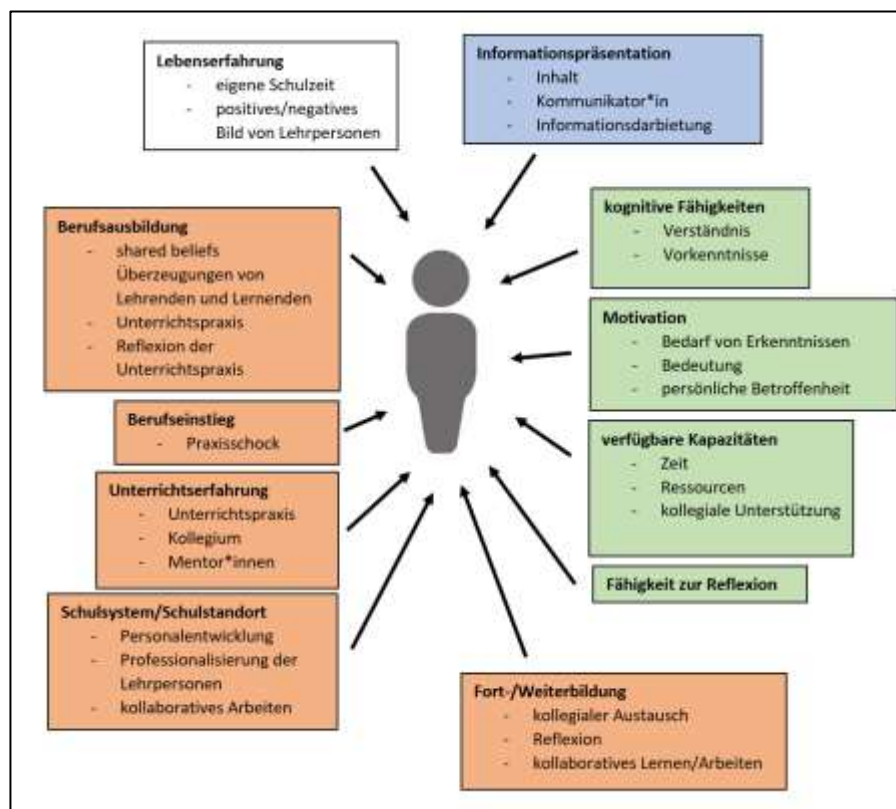


Abbildung 2: Einflussfaktoren auf die Entwicklung und die Veränderung von teachers' beliefs (Glaeser, 2022, S. 38)

3 Beschreibung des Forschungsdesigns und Ergebnisse

Im Rahmen einer Masterarbeit (Glaeser, 2022) wurden zwei bereits vorhandene Masterarbeiten, die sich mit den beliefs von Primarstufenstudierenden am Ende ihres Studiums (Stieder, 2021) und mit teachers' beliefs von Primarstufenlehrpersonen im ersten Dienstjahr (Egger, 2020) auseinandergesetzt haben, miteinander verglichen. Das Datenvolumen wurde mittels der Durchführung von weiteren Interviews erhöht. Insgesamt wurden jeweils 16 teilstandar-

disierte Leitfadeninterviews in beiden befragten Gruppen durchgeführt. In Tab. 1 wird die Datengewinnung veranschaulicht.

Interviewpartner*innen	Autor*innen	Anzahl der geführten Interviews
Lehramtsstudierende am Ende ihres Bachelorstudiums Primarstufe	Stieder (2021)	11
	Glaeser (2022)	5
Lehrpersonen im ersten Dienstjahr	Egger (2020)	12
	Glaeser (2022)	4
		Gesamt: 32

Tabelle 1: Übersicht über die verwendeten Daten für diese qualitative Studie

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Folgende Kategorien wurden miteinander verglichen:

- Schulpraxis und Praxiserfahrung
- Herausforderungen während der Schulpraxis und im ersten Dienstjahr
- Lerntheorien und Lernprozesse von Lernenden
- Rolle der Lehrperson

Anschließend wurden die neun aktuell geführten Interviews erneut hinsichtlich beliefsverändernder Faktoren untersucht. Die gebildeten Kategorien entstanden anhand der theoretischen Auseinandersetzung mit der Veränderung von teachers' beliefs im Rahmen der Masterarbeit. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand folgender Kategorien:

- Aus- und Weiterbildung
- Kollegialer Austausch
- Feedback
- Unterrichtserfahrung
- Mentor*in

Abb. 3 veranschaulicht das Forschungsdesign der Masterarbeit, auf der dieser Artikel beruht. Die erneute Bearbeitung der 2022 erhobenen Daten aus den für diese Masterarbeit geführten Interviews ergab sich aufgrund der unterschiedlichen Auswertungsmethodik der zwei existierenden Masterarbeiten und der Tatsache, dass die 2022 interviewten Studierenden mit einer Ausnahme alle bereits im Lehrberuf tätig waren. Ein Großteil der Studierenden ist bereits vor dem Ende ihres Bachelorstudiums im Lehrberuf tätig und kann somit mit Lehrpersonen im ersten Dienstjahr gleichgesetzt werden. Das Ziel der erneuten Auswertung mit dem Fokus auf beliefsverändernde Faktoren war es, festzustellen, ob ein Bewusstsein für diese Faktoren und ein daraus resultierendes Bedürfnis nach Professionalisierung und Weiterentwicklung im Lehrberuf bei Berufseinsteiger*innen vorhanden ist.

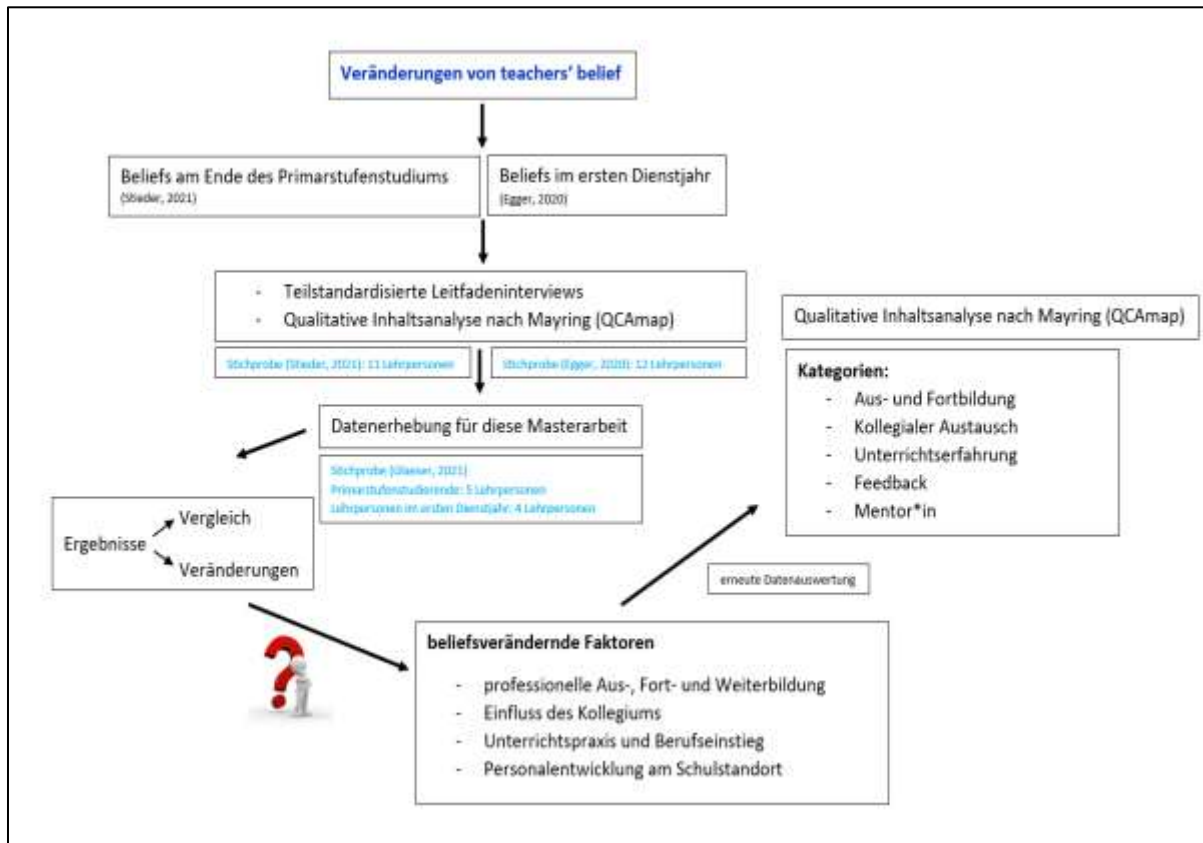


Abbildung 3: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns der Master-Thesis Glaeser (2022)

3.1 Überzeugungsänderungen und Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Lehramtsstudierende und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr sind der Überzeugung, dass mehr Unterrichtspraxis und -erfahrung im Rahmen des Lehramtsstudiums benötigt wird. Elternteilnahme und administrative Tätigkeiten, wie Jahresplanungen, Klassenbuchführung oder Schulbuchbestellung, sind gewünschte Inhalte, die im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson in Theorie und Praxis zu vermitteln sind. Eine Berufseinsteigerin formuliert ihren Wunsch nach Fortbildungen wie folgt: „[...] grundlegende Seminare wie: Wie führe ich ein Klassenbuch? Was muss ich beachten? Was sollte man am besten vielleicht in den Sommerferien schon machen? Welche Regelungen gibt es da?“ (Glaeser, 2022, S. 104).

Beide befragte Gruppen sind der Ansicht, dass der kollegiale Austausch eine essenzielle Unterstützung im Berufseinstieg und auch im Berufsalltag darstellt. Eine interviewte Lehrperson beschreibt dies wie folgt: „Ich glaube, was ganz viel weiterhelfen würde, wäre ein intensiver Austausch mit Lehrer*innen, die vielleicht nicht direkt am Anfang stehen, aber vielleicht im zweiten, dritten, vierten Dienstjahr sind, weil die doch am neuesten oder am jüngsten Stand der Dinge sind und man sich da gegenseitig einfach total gut unterstützen kann, [...]“ (Glaeser, 2022, S. 104).

Laut Primarstufenstudierenden kommen effiziente, erfolgreiche Lernprozesse durch selbstentdeckendes Lernen, spielerisches Tun und Ausprobieren zustande. Lehrpersonen im ersten

Dienstjahr hingegen erachten das Anknüpfen an Vorwissen sowie das Abrufen von vorhandenem Wissen als bedeutungsvoll für erfolgreiches Lernen. Individualisierung und Differenzierung werden von Lehrperson ebenfalls als zielführend in Lernprozessen gesehen. Studierende und Lehrende sehen sich als Wissensvermittler*innen, aber auch als wichtige Bezugspersonen von Schüler*innen. Primarstufenstudierende und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr empfinden verhaltensauffällige Kinder als besondere Herausforderung und betonen die Bedeutung eines Ordnungsrahmens, um Lernen zu ermöglichen. Beide Gruppen sind der Ansicht, dass Expertise durch das Sammeln von Erfahrungen, den kollegialen Austausch und durch Aus- und Weiterbildung entsteht. In Tab. 2 sollen die Veränderungen, aber auch die Konstanten in den Überzeugungen der befragten Gruppen dargestellt werden.

Lehramtsstudierende	Lehrpersonen im ersten Dienstjahr
mehr Unterrichtserfahrung	
Inhalte im Rahmen der Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> - Elternarbeit - administrative Tätigkeiten - Schulbuchbestellung 	
kollegiale Unterstützung im Berufseinstieg	
effiziente, erfolgreiche Lernprozesse ↓ selbstentdeckendes Lernen spielerisches Tun und Ausprobieren	effiziente, erfolgreiche Lernprozesse ↓ Anknüpfen an Vorwissen Abrufen von bereits vorhandenem Wissen
	Individualisierung und Differenzierung
Lehrpersonen = Wissensvermittler*innen	
Primarstufenlehrpersonen = wichtige Bezugspersonen	
verhaltensauffällige Kinder = Herausforderung	klarer Ordnungsrahmen
Empathiefähigkeit von Lehrpersonen	
Expertise entsteht durch: <ul style="list-style-type: none"> - Sammeln von Erfahrungen - kollegialen Austausch - professionelle Aus- und Weiterbildung 	

Tabelle 2: Zusammenfassung der Übereinstimmungen bzw. der Unterschiede der teachers' beliefs von Studierenden am Ende ihres Bachelorstudiums und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr (Glaeser, 2022, S. 110) – gekürzte Darstellung

3.2 Beliefsverändernde Faktoren

Die Auswertung der beliefsverändernden Faktoren wurde mit jenen neun Interviews durchgeführt, die für diese Master-Thesis geführt wurden. Das Datenmaterial von Stieder (2021) und Egger (2020) wurde aufgrund von Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit und Art der Datenerfassung nicht berücksichtigt. Der kollegiale Austausch im Berufseinstieg wird von allen neun Interviewpartner*innen als große Unterstützung und Hilfe gesehen. Hier werden nicht

nur Kolleg*innen, sondern auch Direktor*innen und Mentor*innen erwähnt. Bei sechs der neun interviewten Personen besteht ein Bedürfnis nach einem Mentoringprozess durch eine geschulte Lehrperson. Hier wurde mehrfach betont, dass die Präsenz der Mentoratsperson ein wichtiger Faktor für eine gute Zusammenarbeit ist. Feedback durch kollegialen Austausch, durch Mentor*innen, aber auch Feedback allgemein, wird mehrfach erwähnt. Eine große Bedeutung sehen alle Interviewpartner*innen in der Unterrichtserfahrung und dass diese ein wesentlicher Bestandteil ist, um Professionalität entwickeln zu können. Im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sind vor allem Inhalte im Bereich von Organisation und Management, Elternarbeit sowie Beurteilung und Benotung erwünscht. Abb. 4 veranschaulicht die Auswertung des Datenmaterials hinsichtlich beliefsverändernder Faktoren.

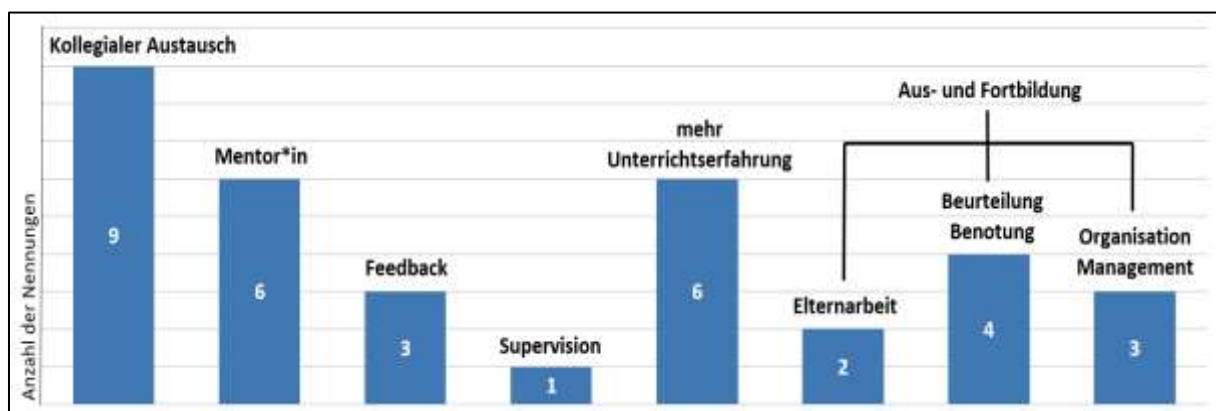


Abbildung 4: Beliefsverändernde Faktoren

4 Teachers' beliefs und Pädagog*innenbildung NEU

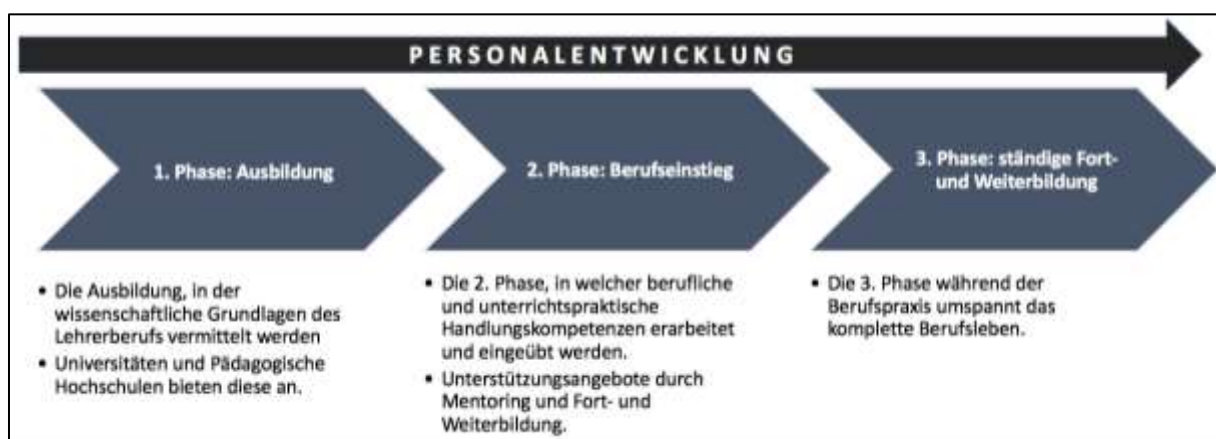


Abbildung 5: Professionalisierungskontinuum für Lehrpersonen (Dammerer, 2020, S. 60)

In der Pädagog*innenbildung NEU, welche 2013 in Österreich durch den Nationalrat beschlossen wurde, wird der Berufseinstiegsphase besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Der Ausbildung folgt die Phase des Berufseinstiegs, die speziell durch das erste Dienstjahr, in der die Induktionsphase laut Pädagog*innenbildung NEU stattfindet, gekennzeichnet ist. Dem folgt

eine weitere Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildung (Dammerer, 2022). Abbildung 5 veranschaulicht diesen Prozess.

4.1 Herausforderungen im Berufseinstieg

Im Zusammenhang mit Überzeugungen von Berufseinsteiger*innen sind auch die mit dem Berufseinstieg verbundenen Belastungen und Herausforderungen zu sehen. Der Berufseinstieg ist durch eine plötzlich massiv ansteigende Komplexität und eine Vielzahl von zu bewältigenden Anforderungen geprägt. Beginnende Lehrpersonen müssen diese Herausforderungen als Entwicklungsaufgaben hinsichtlich ihrer beruflichen Professionalität wahrnehmen und sich aktiv damit auseinandersetzen. Die Bewältigung wird durch vorhandenes Wissen und Kompetenzen sowie persönliche Werte und Überzeugungen geprägt. Überzeugungen bestimmen mit, inwieweit eine intensive Auseinandersetzung mit der zu bewältigenden Aufgabe Zufriedenheit bringt (Keller-Schneider, 2020a; Keller-Schneider, 2020b). Keller-Schneider (2020b, S. 70) beschreibt dies wie folgt: „Überzeugungen prägen die Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen.“ Sie beschreibt vier berufliche Entwicklungsfelder von Lehrpersonen: identitätsstiftende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Klassenführung und mitgestaltende Kooperation (2020a, S. 251). Eine von Keller-Schneider (2020c) durchgeführte Studie zeigt, dass die Individualisierung im Rahmen des Unterrichts, der Aufbau einer Klassenkultur sowie die Elternarbeit als besonders herausfordernd wahrgenommen werden.

Henecka und Lipowsky (2002) führten eine Befragung mit 831 Lehrpersonen durch und fanden heraus, dass das Zeitmanagement und die mangelnde Unterstützung von Schulleitung und Kolleg*innen als belastend empfunden werden. Der Lehrberuf wird als ein „open-end-job“ gesehen. Klassenführung und die damit verbundenen administrativen Tätigkeiten werden ebenso wie die Elternarbeit als herausfordernd wahrgenommen. Zingg und Grob (2002, S. 219) erhoben Belastungswahrnehmungen bei Studierenden und im Laufe des ersten Dienstjahres und unterteilten diese in fünf Dimensionen: unklare Standards im Lehrberuf, Fremdbeurteilung, Klassenführung, Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterricht und emotionale Erschöpfung. Der Dimension Fremdbeurteilung werden die Erwartungshaltung und die Verunsicherung durch Eltern sowie die Beurteilung von Kolleg*innen und Schulleitung beschrieben. Albisser (2009) beschreibt in einer Studie bei der 850 Lehrpersonen, von denen 117 Berufseinsteiger*innen befragt wurden, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die Reformen und Erneuerungen im Schulsystem als herausfordernd im Berufseinstieg wahrgenommen werden. Keller-Schneider (2020) stellt fest, dass Klassenführung, Elternarbeit, Individualisierung und Differenzierung die häufigsten genannten Belastungen und Herausforderungen von Berufseinsteiger*innen sind.

Huber, Prenzel & Lüftenegger (2022) evaluieren die neue Induktionsphase in Österreich anhand einer Onlinebefragung mit 620 Mentor*innen und 535 Mentees. Anschließend wurde eine Interviewstudie mit 27 Mentor*innen und 24 Mentees durchgeführt. Hier wurde festgestellt, dass die Hälfte der Mentees über 20 Stunden pro Woche unterrichtet und wenig Zeit

für den Austausch mit der Mentoratsperson bleibt. Somit stellen Huber, Prenzel & Lüftenecker (2022) fest, dass eine zeitliche Entlastung der Mentees in der Induktionsphase, mehr Hospitationen, ein intensiverer Austausch mit der Mentoratsperson sowie eine zeitlich adäquate Auseinandersetzung mit den neuen Herausforderungen, der Elternarbeit, der Klassenorganisation sowie disziplinären Problemen wichtige Bestandteile für einen gelingenden Berufseinstieg sind.

In Kapitel 4.2 wird die Umsetzung der Dienstrechts-Novelle 2022 hinsichtlich der einführenden Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Zusammenhang mit den teachers' beliefs dieser qualitativen Studie gebracht.

4.2 Teachers' beliefs und die Umsetzung der Dienstrechts-Novelle 2022

Die Dienstrechts-Novelle 2022 (BGBl. 1, Nr. 137, 2022) beinhaltet eine Neugestaltung der Induktionsphase, des Mentorings und regelt die Einführungslehrveranstaltungen für Lehrpersonen in der Induktionsphase. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet seit Oktober 2022 für beginnende Lehrpersonen „Einführende Lehrveranstaltungen“ in folgenden Bereichen an:

Classroom Management, Leistungsfeststellung, Elternarbeit/Kommunikation, angewandtes Schulrecht, Gestaltung förderlicher Lernlandschaften/Methodenvielfalt, Mobbing/Konfliktmanagement, Unterrichtsbeobachtung/Unterrichtsevaluation, Supervision für beginnende Lehrpersonen und eine einschlägige Lehrveranstaltung zu Fachdidaktik. Diese sind verpflichtende Lehrveranstaltungen. Außerdem können Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Planung/Zeitmanagement, Einsatz digitaler Medien und Schulqualität/Feedback/Unterrichtsbeobachtung gewählt werden. Wird dieses Lehrveranstaltungsangebot den Überzeugungen und den beliefsverändernden Faktoren gegenübergestellt, so wird ersichtlich, dass die Pädagogischen Hochschulen einen Großteil der gewünschten Themen abdecken und somit den Bedürfnissen der Berufseinsteiger*innen entgegenkommen. In Tab. 3 soll dies verdeutlicht werden. Die Induktionsphase, in der Berufseinsteiger*innen von einer Mentoratsperson zumindest sechs Monate lang begleitet werden, kommt dem Wunsch nach Feedback, einer Mentoratsperson und kollegialem Austausch (siehe Abb. 3) nach. Alle neun 2022 befragten Lehrpersonen und Studierenden gaben an, dass kollegialer Austausch wichtig für den Berufseinstieg wäre. Der in Kapitel 4.1 erwähnten Herausforderung der mangelnden kollegialen Unterstützung wird durch die verpflichtende Zusammenarbeit mit einer Mentoratsperson entgegengewirkt. Die erwähnte geringe Unterstützung durch die Schulleitung wird durch die in der Dienstrechts-Novelle 2022 definierten Aufgaben einer Schulleitung verringert. Die Schulleitung ist verpflichtet, sich über den aktuellen Entwicklungsstand der zu mentorierenden Person zu erkundigen und drei- bis viermal im Semester Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen mit der Mentoratsperson und dem Mentee einzuberufen. Albisser (2009) erwähnt, dass eine Herausforderung für Berufseinsteiger*innen die Reformen und Erneuerungen im Schulsystem darstellen. Eine sehr wesentliche aktuelle Reform im Schulsystem ist QMS, Qualitätsmanagement für Schulen. Die Mentoratsperson hat laut Dienstrechts-Novelle 2022 zusätzlich zu ihren schon zuvor defi-

nierten Funktionen die Aufgabe, den aktuellen Schwerpunkt der Schulentwicklung des jeweiligen Schulstandorts im Rahmen des Mentoringprozesses den Mentees näherzubringen.

Einführende Lehrveranstaltungen Pädagogische Hochschule NÖ	Ergebnisse – Veränderungen und Konstanz in teachers' beliefs	Ergebnisse – beliefsverändernde Faktoren
Pflichtveranstaltungen		
Classroom Management / Leistungsfeststellung	Aus- und Fortbildung: administrative Tätigkeiten	Aus- und Fortbildung: Beurteilung und Benotung Management und Organisation
Elternarbeit / Kommunikationsstrategien	Aus- und Fortbildung: Elternarbeit	Aus- und Fortbildung: Elternarbeit
angewandtes Schulrecht		
Gestaltung förderlicher Lernlandschaften / Methodenvielfalt	effiziente, erfolgreiche Lernprozesse: - Individualisierung - Differenzierung	
Mobbing / Konfliktmanagement	Lehrperson = wichtige Bezugsperson	
Unterrichtsbeobachtung / Unterrichtsevaluation		Feedback kollegialer Austausch
Supervision für beginnende Lehrpersonen	kollegialer Austausch im Berufseinstieg	Supervision kollegialer Austausch
eine einschlägige Lehrveranstaltung zu Fachdidaktik	Lehrperson = Wissensvermitter*in	
Wahlveranstaltungen		
Planung / Zeitmanagement	Aus- und Fortbildung: administrative Tätigkeiten	Aus- und Fortbildung: Management und Organisation
Einsatz von digitalen Medien		
Schulqualität / Feedback		Feedback

Tabelle 3: Gegenüberstellung - einführende Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen und Ergebnisse der Veränderungen und Konstanz in teachers' beliefs sowie beliefsverändernde Faktoren

5 Conclusio und Ausblick

„Einmal Volltanken an der Tankstelle Hochschule“ (Henecka & Lipowsky, 2002, S. 263) und als „fertige Lehrperson“ in der Schule ankommen, ist der Wunschgedanke vieler Berufseinsteiger*innen. Die Komplexität und die Arbeitsrealität des Lehrberufs sowie die Herausforderungen des Berufseinstiegs müssen aus eigener Kraft von den jeweiligen beginnenden Lehrpersonen bewältigt werden (Keller-Schneider, 2020).

Primarstufenstudierende, die sich bereits häufig im Berufseinstieg befinden, und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr sind davon überzeugt, dass Unterrichtserfahrung, der kollegiale Aus-

tausch und das Erlernen und die Auseinandersetzung mit den Themen Elternarbeit, Organisation und Management sowie Beurteilung von Schüler*innen wesentlich zur Professionalisierung und zur Entwicklung von Expertise beitragen. Ihr Rollenverständnis als Wissensvermittler*innen und Bezugspersonen sind bereits ausgeprägt. Wissenschaftliche Studien hinsichtlich der Herausforderungen und Belastungen von Berufseinsteiger*innen zeigen, dass die hier erwähnten beliefsverändernden Faktoren auch gleichzeitig jene Themengebiete sind, die im Berufseinstieg als belastend wahrgenommen werden. Durch den Wunsch nach kollegialem Austausch, einer Mentoratsperson und Fort- und Weiterbildung in den soeben erwähnten Themengebieten zeigt sich, dass Berufseinsteiger*innen ein Bewusstsein haben, welche Komponenten benötigt werden, um sich im Lehrberuf zu professionalisieren und weiterzuentwickeln. Werden die herausfordernden und belastenden Faktoren sowie die geforderten Unterstützungssysteme und Inhalte von den professionalisierungswilligen Berufseinsteiger*innen betrachtet und dem Weiterbildungsangebot im ersten Dienstjahr gegenübergestellt, so kann festgestellt werden, dass ein breites Angebot und kollegiale Unterstützung bereitgestellt werden. Mit der sogenannten Induktionsphase, welche durch die Zusammenarbeit mit einer Mentoratsperson und den Besuch von Einführungslehrveranstaltungen gekennzeichnet ist, wird versucht, ein Unterstützungssystem für den Berufseinstieg zu schaffen und zu implementieren. Durch den aktuellen Lehrpersonenmangel und den daraus resultierenden frühzeitigen Einsatz von Studierenden im Lehrberuf erlangt der Berufseinstieg immer größere Bedeutung. Ausbildung und Berufseinstieg verschmelzen und die Betreuung durch eine Mentoratsperson sowie die begleitenden Lehrveranstaltungen werden wichtige Faktoren, um den Berufseinstieg erfolgreich bewältigen zu können. Dies wiederum kann mitverantwortlich für das Verbleiben einer Lehrperson im Schuldienst sein und kann dadurch dem Lehrer*innenmangel entgegenwirken. Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die vorliegende Studie keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erhebt und die Ergebnisse nur für die beforschte Gruppe gelten, sie möchte in diesem Thema noch weitere und umfangreichere Untersuchungen anregen.

Literatur

- Albisser, St. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In *PÄD-Forum: unterrichten und erziehen* 37/28 (Nr. 3, S. 104–107).
- Alishev, T., Dammerer, J. & Polyakova, O. (2020). Future Schoolteachers' Preconceptions and Their Transformation: Training Program Impact on Epistemological Beliefs. In I. Gafurov, A. Kalimullin, R. Valeeva & N. Rushby (Ed.), *Developing Teacher Competences: Key Issues and Values*. Nova Science Publishers Chapter 1, pp. 1–19.
- Alishev, T., Dammerer, J., & Polyakova, O. (2021). *How school influences future sports teachers' conceptions on teacher profession: An invisible message*. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(3proc), pp. 1126–1135. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.29>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2022) Teil 1, Nr. 137: Online verfügbar unter: <https://www.noel-landeslehrer.at/download/bundesgesetzblatt-zur-dienstrechtsnovelle-vom-28-07-2022/> / abgerufen am 20.11.2022.

- Bernack-Schüler, C. (2018). *Die Entwicklung von Mathematikbildern bei Lehramtsstudierenden: Beliefänderungen durch ein Problemlöseseminar*. Springer Spektrum.
- Charlton, M., Käßler, Ch. & Wetzel H. (2003). *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Beltz Verlag, S. 105–109.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden*. StudienVerlag, S. 59–71.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 145–166). StudienVerlag.
- Egger, M. (2020). *Beliefs von Lehrpersonen der Primarstufe im ersten Dienstjahr*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, pp. 471–499.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. K. (2002). Rethinking Characterizations of Beliefs. In C. G., Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* Springer, pp. 39–57.
- Garms-Homolová, V. (2020). *Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen?* Springer.
- Glaser, T. & Böhner, G. (2016). Einstellungsänderung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale Motive und soziale Einstellungen*. Sozialpsychologie 2 Hogrefe Verlag, S. 617–652.
- Glaeser, P. (2022). *Teachers’ beliefs im Übergang von Primarstufenstudierenden zu beginnenden Lehrpersonen. Eine empirisch qualitative Studie*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers’ Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. In *Educational Psychology Review*, pp. 147–179.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschule*, S. 251–266. Fillibach.
- Huber, M., Prenzel, M., & Lüftenegger, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 293–306). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, (2. Auflage). Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2020b). *Lehrer*innenbildung für die Primarstufe*. Journal für LehrerInnenbildung, 20/3 Klinkhardt, S. 63–73.
- Keller-Schneider, M. (2020c). *Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Forum qualitative Sozialforschung, 21/1. Art. 23.
- König, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In J. König (Ed.), *Teachers' Pedagogical Beliefs* Waxmann, pp. 7–11.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken*, 11. Auflage. Beltz Verlag.
- McGuire, W.J. (1985). Attitude and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *Handbook of social psychology* Random House, pp. 233–346.
- Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. In *Journal of Curriculum Studies*, 19/4, pp. 317–328.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In *Review of Educational Research*, Vol. 62/3, pp. 307–332. American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* Waxmann, 2. Auflage, S. 642–661.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* Macmillan, 2. Auflage, pp. 102–119.
- Schlax, J. (2016). *Überzeugungswandel bei Lehrkräften. Eine Überprüfung des Cognitive Affective Model of Conceptual Change am Thema des kooperativen Lernens* Springer. Fachmedien, S. 7–37.
- Six, U. (2007). Die Rolle von Einstellungen im Kontext des Kommunikations- und Medienhandelns. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* Beltz Verlag, S. 90–117.
- Stieder, B. (2021). *Beliefs von Studierenden am Ende des Primarstufenstudiums über ihre pädagogische Profession*. [Masterarbeit] Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Syring, M., Weiß, S., Schlegel C. M. & Kiel, E. (2020). Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorien und Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 135–150.
- Thomas, A. (1992). *Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse* Hogrefe-Verlag, S. 131–162.
- Zingg, C. & Grob, U. (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 20/Nr. 2, S. 216–226.

Musikalisch-rhythmische Bildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen musikalischem Selbstkonzept und Studienanforderungen

*Untersuchungen zur Selbsteinschätzung im Fachbereich Musik
von Studierenden in der Primarstufenausbildung an der PH NÖ*

Hubert Gruber¹, Astrid Cyrmon, Michael Rumpeltes, Johannes Winkler, Andrea Schwab, Johann Pichler, Alexandra Kreiderits-Farkas, Martina Petz, Reinmar Wolf

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1131>

Ausgangspunkt dieses Artikels ist das österreichische Kompetenzmodell für Musik, dessen zentrale Punkte sich auch im Anforderungsprofil Musik für Studierende des Lehramts Primarstufe wiederfinden. Zu Beginn des ersten Semesters wird daher mittels eines Selbsteinschätzungsbogens der Blick der Studierenden auf ihr musikbezogenes Können gerichtet, wie es in ihrem musikalischen Selbstkonzept grundgelegt ist. In einer vergleichenden Zusammenschau eines Studienjahrganges werden diese Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer musikalisch-rhythmischen Fertigkeiten vorgestellt und analysiert. Mit Hilfe dieser Selbsteinschätzungsbögen erfolgt die Beratung und Betreuung der Studierenden durch jene Hochschullehrenden, die sie im ersten Studienjahr im sogenannten „Musikcamp“ begleiten und ausbilden. Ziel ist es, die Grundlagen eines instrumentalbegleiteten Singens zu erlernen oder weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieses Artikels werden einige dieser vielschichtigen Sichtweisen von Lehrenden hinsichtlich des stimmlichen und instrumentalen Vermögens von Studierenden vorgestellt. Welche weiterführenden Schritte daraus gezogen werden, beschließt diesen umfassenden Bericht. Ausgearbeitet wurde er von neun Hochschullehrenden aus dem Fachbereich Musikpädagogik/Musik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in einem zum Teil ausführlich geführten Dialog zu musikbezogenen Herausforderungen und Chancen in der Primarstufenausbildung.

Stichwörter: Musikalisches Selbstkonzept, Musikalische Grundkompetenzen, Kompetenzmodell Musik, Musikpädagogik, Hochschulbildung

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: hubert.gruber@ph-noe.ac.at

1 Anforderungen auf kompetenzorientiertem Niveau

Der Wunsch und die Idee, die bestehenden Lehrpläne kompetenzorientiert umzuschreiben und somit neu auszuformulieren war nicht nur in Österreich über einen längeren Zeitraum ein zentraler Diskussionspunkt in der Bildungslandschaft. Gründe dafür gab es viele, wenn auch immer wieder kontrovers diskutiert. Trotz aller unterschiedlichen Zugänge war man sich grundsätzlich einig, was im Rahmen von Unterricht und Bildung unter kompetenzorientiertem Lernen verstanden werden sollte. Eine der griffigsten und am häufigsten zitierten Definitionen stammt von Franz E. Weinert (2001, S. 27–28):

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

1.1 Vom Kompetenzmodell Musik zum „Kompetenzprofil Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen Lehramt für Volksschulen“

Darauf baut das österreichische Kompetenzmodell Musik mit seinen drei leicht fasslichen Kompetenzbereichen: 1. Singen und Musizieren, 2. Tanzen, Bewegen und Darstellen, 3. Hören und Erfassen, auf. Dieses Modell wurde im Zeitraum zwischen 2010 und 2013 in einer Reihe von ministeriellen Arbeitsgruppen, bestehend aus Mitgliedern der Schulaufsicht, der österreichischen Musikdidaktik an Universitäten und Hochschulen und erfahrenen Schulpraktiker*innen, auf die Erfordernisse der verschiedenen Schulstufen abgestimmt. Nicht zuletzt wurde es auch in die Entwicklung der Lehrpläne Neu aufgenommen, die, so derzeit vorgesehen, 2023/24 in Kraft treten sollen. Damit wurde ein sehr flexibler Handlungs- und Lernspielraum aufgespannt, der vom Bereich der Primarstufe – hoffentlich bald auch jenem der Elementarpädagogik – über die Sekundarstufe bis hin zum tertiären Bildungsbereich führt. Im Rahmen dieser groß angelegten Initiative von Seiten der Fachinspektoren*innen für Musik, Vertretern*innen des Ministeriums und der österreichischen Musikdidaktik wurde, wissend um die Wechselwirkungen von Hochschul-Curricula und Lehrplänen, zeitgleich zur Entwicklung des Kompetenzmodells Musik, als „ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung“ (AGMÖ, 2013, S. 1), 2012 von einer weiteren ministeriellen Arbeitsgruppe „Musikerziehung an Pädagogischen Hochschulen“ auch ein „Kompetenzprofil Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen Lehramt für Volksschulen, für Hauptschulen/NMS und für allgemeine Sonderschulen“ ausgearbeitet. Es lädt „alle Lehrenden und Verantwortlichen“ ein, „dieses Konzept in der Ausbil-

„dung umzusetzen, um bundesweit bestqualifizierte Musikerzieherinnen und Musikerzieher in den Schulen einsetzen zu können und für alle Schülerinnen und Schüler qualitativ hochwertigen Unterricht zu garantieren“ (bmukk, 2012, S. 5).

1.2 Zentrale Elemente des Kompetenzprofils Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen im Studiengang Lehramt für Volksschulen

Im Folgenden wird auf das „Kompetenzprofil Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen im Studiengang Lehramt für Volksschulen“ (bmukk, 2012, S. 6–10) eingegangen. Dieses gliedert sich in drei große Bereiche. Der erste Bereich wird mit „allgemeine musikalische Kompetenzen“ umschrieben, einerseits mit Blick auf „grundlegende musikalische und fachdidaktische Kompetenzen“ und andererseits auf die damit verbundenen „Vermittlungskompetenzen“.

Der zweite Bereich thematisiert die „Kompetenzen zu den Lehrplanbereichen“ mit seiner Aufgliederung in Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und Gestalten. Verständlich, dass hierbei vorrangig die Begrifflichkeiten aus dem (noch) bestehenden Lehrplan der Volksschule (vgl. 2012, S. 166–172) für Musikerziehung verwendet wurden. Das daran anknüpfende neue Kompetenzmodell für Musik greift diese fünf Begriffe auf, bündelt sie einerseits und erweitert sie andererseits aber gleichzeitig durch die Begriffe Erfassen, Tanzen und Darstellen, die diese drei zentralen Handlungsfelder komplettieren.

Der dritte Bereich setzt sich mit den „Dynamischen Kompetenzen“ auseinander, um damit „in Anlehnung an die Bildungsstandards für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprachen“, so die Mitglieder der Arbeitsgruppe, „eine Grundlage für den Vergleich mit anderen Fachbereichen anzubieten“ (bmukk, 2012, S. 8). Dieser dritte Bereich gliedert sich in Soziale, Personale, Kommunikative und Interkulturelle Kompetenzen sowie Methodenkompetenzen.

Ausgangspunkt für die Arbeitsgruppe waren Hochschulverordnungen, wie sie in den „Bestimmungen zur musikalisch-rhythmischen Eignung [...] in § 3, Abs. 1, Z 3a HZV definiert“ sind. Damit konnten jene Erfordernisse beschrieben werden, „denen Absolventinnen und Absolventen der unterschiedlichen Studiengänge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerecht werden müssen, um über die notwendige fachliche Handlungskompetenz verfügen zu können“ (bmukk, 2012, S. 5).

1.3 Kompetenzbeschreibungen aus dem Kompetenzprofil im Vergleich mit Fragen zur Selbsteinschätzung musikalisch-rhythmischer Voraussetzungen und Bildungsfähigkeit

Im Folgenden werden einige von ihnen in ihrem Wortlaut vorgestellt. Es sind jene, durch die Bezüge zu den Anforderungen im Bereich der musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit

hergestellt werden können. Eine, wenn auch zeitlich sehr begrenzte Möglichkeit der Überprüfung und Feststellung einer solchen Eignung, gab es bis zum Studienjahr 2019/20. Nach Außerkraftsetzung dieser musikbezogenen Option wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vom Kernteam im Fachbereich Musikpädagogik/Musik ein sogenannter „Fragebogen zur Selbsteinschätzung“ entwickelt. Im Studienjahr 2020/21 erfolgte ein erster Testlauf. Seit 2021/22 dient er nunmehr einerseits als Information zum Musikcamp und andererseits eben als Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit, die im Rahmen des Studiums und insbesondere in den ersten beiden Studiensemestern im Musikcamp aufgebaut und weiterentwickelt werden (Gruber, Cyrmon, Rumpeltes & Winkler, 2021). Am Anfang dieses Fragebogens finden sich folgende einleitende Worte:

Mit dem „Musikcamp“, das seit einigen Jahren im 1. und 2. Studiensemester an der PH NÖ durchgeführt wird, können wir Ihnen für den Fachbereich Musikpädagogik/Musik in der Primarstufe ein österreichweit einmaliges Bildungsangebot zur Verfügung stellen.

Im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Kursen, die in kleinen Gruppen von vier bis fünf Studierenden absolviert werden, erhalten Sie von hochqualifizierten Lehrenden nachhaltige Unterstützung in der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung Ihrer Gesangsstimme und in der Handhabung eines für den Volksschulunterricht geeigneten Musikinstrumentes wie Klavier, Gitarre, Keyboard oder Akkordeon.

Damit erlangen Sie jene Qualifizierung, die es Ihnen ermöglicht, Ihre Lehrveranstaltungen im Fachbereich Musikpädagogik/Musik in der Primarstufe an der PH NÖ positiv zu absolvieren, um damit einen für Sie und Ihre zukünftigen Schüler*innen interessanten und erfüllenden Unterricht gerade auch in Verbindung mit Musik gestalten zu können.

Um Sie im Rahmen der Welcome-Week Anfang Oktober bestmöglich beraten zu können, bitte wir Sie, den folgenden Fragebogen zur Selbsteinschätzung auszufüllen und mitzubringen. Versuchen Sie die folgenden Übungen und kreuzen Sie anschließend an, wie gut Ihnen diese gelungen sind (Gruber, Cyrmon, Rumpeltes & Winkler, 2021, S. 1).

Einer der daran anschließenden Fragebereiche setzt sich mit der Kompetenzbeschreibung: „Koordinative Fähigkeiten und rhythmische Sicherheit in Verbindung mit musikalischer Betätigung besitzen“ (bmukk, 2012, S. 6) auseinander, wie diese unter dem Punkt der allgemeinen musikalischen Kompetenzen im Kompetenzprofil für die zukünftigen Volksschullehrpersonen zu finden ist. Im Rahmen der ursprünglichen Feststellung der musikalisch-rhythmischen Eignung mussten die Studienanwärter*innen dazu einfache mehrtaktige Rhythmen, die ihnen vorgeklatscht wurden, nachklatschen. Darüber hinaus hatten sie die Aufgabe in gleichmäßigen Schritten durch den Raum zu gehen und dazu

gleichzeitig auf die betonten Taktzeiten, die Eins des Dreiertaktes und die Eins und Drei des Vierertaktes zu klatschen. Im „Fragebogen zur Selbsteinschätzung“ finden sich nunmehr folgende Aussagen, die diesen Aktionsbereich erfassen.

Ich kann einen Rhythmus mit den Worten „kurz-kurz“ und „lang“ erfinden und mehrmals laut und fehlerfrei sprechen. Z.B.: l a n g – l a n g - kurz-kurz – l a n g – l a n g – kurz-kurz – kurz-kurz – l a n g.			
sehr gut	gut	ein wenig	kaum oder nicht

Ich kann einen solchen Rhythmus mehrmals hintereinander klatschen und laut und fehlerfrei dazu sprechen. Z.B.: l a n g – l a n g - kurz-kurz – l a n g – l a n g – kurz-kurz – kurz-kurz – l a n g.			
sehr gut	gut	ein wenig	kaum oder nicht

Ich kann in gleichmäßigen Schritten von einem Punkt zu einem anderen gehen und zu jedem 2., 3. oder 4. Schritt einmal laut hörbar klatschen.			
sehr gut	gut	ein wenig	kaum oder nicht

Abbildung 1: Drei Fragen zu koordinativen Fähigkeiten und rhythmischer Sicherheit aus dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung Musik/Musikpädagogik für das Studienjahr 2021/22 (Gruber et al., 2021, S. 2)

Nach demselben Format haben die Studierenden bei ihrer Selbsteinschätzung auf Fragen hinsichtlich der Belastbarkeit und Ausdrucksfähigkeit ihrer Singstimme sowie der damit verbundenen Sensibilität ihres Gehörs einzugehen, wie diese ebenfalls in den grundlegenden musikalischen und fachdidaktischen Kompetenzen des Kompetenzprofils „Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen im Studiengang Lehramt für Volksschulen“ (bmukk, 2012, S. 6) angeführt werden. Dabei sollen folgende Statements wiederum mit sehr gut, gut, ein wenig oder kaum oder nicht bewertet werden:

- Ich kann die Melodie eines Kinderliedes in einer hohen Tonlage singen.
- Ich kann zwei verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen.
- Ich kann drei verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen.
- Ich kann vier verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen.
- Ich kann die Töne einer Dur-Tonleiter mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen.

Mit Blick auf die zuvor angeführten Beispiele findet sich in den Kompetenzformulierungen des Kompetenzprofils für zukünftige Volksschullehrpersonen darüber hinaus zum Lehrplanbereich Singen auch die Forderung „Über Sicherheit hinsichtlich Intonation und Rhythmus verfügen“ (bmukk, 2012, S. 7), die ebenfalls einen klaren Bezug zu den hier angeführten Statements darstellt. Im Rahmen des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit wurde folgende weitere Kompetenzbeschreibung aus dem Bereich Singen aufgegriffen: „Ein vielfältiges Liedrepertoire für die Volksschule beherrschen“ (bmukk, 2012, S. 7), auch wenn es dabei vorerst nicht um die Vielfalt eines Liedrepertoires, sondern um die Fähigkeit des Singens von Liedern ohne und mit Instrumentalbegleitung an sich gehen soll. Folgende beide Statements sollen hinsichtlich der bekannten vier Optionen bewertet werden:

Ich kann das folgende Lied mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei ohne Instrumentalbegleitung singen. Geben Sie bitte hier den Titel des Liedes an, aus welchem Liederbuch Sie es genommen haben und in welcher Tonart es geschrieben steht:			
<hr/>			
<hr/>			
sehr gut	gut	ein wenig	kaum oder nicht

Ich kann das folgende Lied mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen, wenn mich jemand anderer auf einem Instrument begleitet. Geben Sie bitte hier den Titel des Liedes an, aus welchem Liederbuch Sie es genommen haben und in welcher Tonart es geschrieben steht:			
<hr/>			
<hr/>			
sehr gut	gut	ein wenig	kaum oder nicht

Abbildung 2: Zwei Fragen zu Fähigkeiten im Singen aus dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung Musik/Musikpädagogik für das Studienjahr 2021/22 (Gruber et al., 2021, S. 3)

Zuletzt wird im Rahmen des Fragebogens danach gefragt, welches der angeführten Instrumente, Gitarre, Klavier, Keyboard oder Akkordeon im Musikcamp erlernt bzw. vertieft werden soll und ob die Fertigkeiten darauf sehr gute, gute oder weniger gute sind oder ob es diesbezüglich kaum oder keine Erfahrungen gibt. Der abschließende Punkt ist nur von jenen zu beantworten, die in ihrem Selbsteinschätzungs-Fragebogen angegeben haben, ein Instrument zu spielen. Die Frage dazu lautet: „Geben Sie bitte an, welche der hier angeführten neun Lieder

Sie laut und fehlerfrei singen können, indem Sie sich gleichzeitig selbst auf einer Gitarre, einem Klavier, einem Keyboard oder einem Akkordeon begleiten“ (Gruber et al., 2021, S. 4). Auch diese Einschätzung soll wieder mit sehr gut, gut, ein wenig oder kaum oder nicht klassifiziert werden. Dieser letzte Abschnitt geht auf jene Kompetenzbeschreibung zum Lehrplanbereich Singen aus dem Kompetenzprofil für zukünftige Volksschullehrpersonen ein, die fordert „Instrumente in der Liedbegleitung stilgerecht einsetzen zu können“ (bmukk, 2012, S. 7).

Bei all diesen Punkten könnte nunmehr die Frage gestellt werden, inwieweit diesbezüglich eine sogenannte Selbsteinschätzung möglich ist oder ob eine solche überhaupt möglich, hilfreich und zielführend ist. Wie sehr diese Frage im Kontext eines musikalischen Selbstkonzeptes gesehen werden muss, wird im Folgenden nachgegangen.

2 Dem musikalischen Selbstkonzept auf der Spur

2.1 Fragen zu „Wer bin ich und was kann ich in der Musik?“

„Ein Selbstkonzept ist das, was ein Mensch über sich selbst denkt: Was er ist und was er kann“, so Maria Spychiger (2013, S. 18) in einem ihrer Beiträge zu ihren Untersuchungen zum musikalischen Selbstkonzept, erschienen in „Üben und Musizieren. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen“. Darin bringt sie in komprimierter Form, quasi als Quintessenz, jene zentralen Einsichten aufs Papier, die sie im Rahmen eines Forschungsprojektes, ausgehend von Forschungsberichten, vorrangig aus dem Fachbereich der Psychologie, wie etwa jenen von Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 407–441), von 2008 bis 2010 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main zusammen mit einem kleinen Forschungsteam durchgeführt hat (Spychiger, 2010a). Es waren umfassende wissenschaftliche Studien zum musikalischen Selbstkonzept mit dem Ziel, so Spychiger (2013, S. 18), „ein Messinstrument herzustellen, mit dem der musikalische Bereich des Selbstkonzeptes einer Person erhoben werden kann.“ Im Blickfeld der Untersuchungen waren dabei sowohl der musikalische als auch musikbezogene Lebensbereich – mit den beiden damit verbundenen Fragen: „Was kann ich in der Musik?“ und „Wer bin ich im musikalischen Bereich?“ (Spychiger, 2013, S. 19). Auffallend dabei war, dass Menschen, trotz eines weitgehend negativen musikalischen Selbstkonzeptes, bei dem sie angaben, „dass sie nicht gut oder gar nicht singen könnten, dass sie die Notenschrift nicht verstünden oder dass sie rhythmisch nicht gut seien und ‚zwei linke Füße‘ hätten“ (Spychiger, 2013, S. 19), mit Begeisterung und großer Eindringlichkeit von ihrer Liebe zu Musikern*innen, Sängern*innen, oftmals aus dem Bereich der Pop- und Rock-Musik und deren Musikstücken und Interpretationen erzählten. Nach Spychiger (2013, S. 19) berichteten sie, wann und wo sie diese hören, etwa beim Autofahren oder am Sonntagnachmittag zuhause oder beim Ausdauertraining, und wie sie diese Musik hören und was sie emotional bewirkt, z.B. als Erholung vom Arbeitsstress, als Anregung zum Aufstehen oder als Bewältigung eines schwierigen Lebensereignisses. Und sie berichteten auch, mit wem sie Musik hören und dabei ihre Vorlieben und Interessen teilen.

Aus all diesen Erkenntnissen und Einsichten kann festgestellt werden, dass es streng genommen niemanden gibt, der kein musikalisches Selbstkonzept in sich trägt. Sei es nun noch so negativ geprägt und damit sehr verkürzt, zeigt sich in nahezu allen Fällen, dass auch bei diesen Personen die Auseinandersetzung und Begegnung mit Musik einen weitaus größeren Platz einnimmt, als sie selbst bei einem ersten Hinsehen zu glauben meinen. „Allerdings“, so Spychiger (2013, S. 19), „variierte die Bedeutung dieser Dimensionen innerhalb und zwischen den verschiedenen Studienteilnehmenden erheblich.“ Auffallend war trotzdem, dass die Probanden*innen im Rahmen dieser Studien befragt, wie wichtig ihnen die Musik im Leben insgesamt sei, anhand einer Skala mit zehn Graden, nie einen Wert unter der Zahl Sechs angegeben hatten. Für Spychiger, und nicht nur für sie, ist mit Berufung auf den lange an der Hochschule für Musik und darstellenden Kunst Graz lehrenden und forschenden Anthropologen Wolfgang Suppan (1984) der Mensch ein „musizierender Mensch“. Menschen sind für Spychiger (2013, S. 19) musikbezogen, denn „sie drücken sich musikalisch aus, noch bevor sie sich sprachlich ausdrücken“. Umfassende Studien, wie jene von Stefanie Stadler Elmer (2015), belegen auf beeindruckende Weise, wie in den ersten Lebensmonaten und Lebensjahren die musikalische Klangsprache und die durch Eltern und andere Bezugspersonen vermittelte Wortsprache eine untrennbare Einheit bilden, bevor sich diese beiden Bereiche, die eng zusammengehören, ausdifferenzieren, trennen und quasi eigene Wege gehen. Anders als mit den Mitteln der Wortsprache nützen wir Menschen aber auch regelmäßig die Musik, um unser Leben zu verstehen, sowohl auf der emotionalen, der sozialen, aber auch kognitiven Ebene, so wie es eben durch die Sprache der Worte nicht möglich ist. Musik ist daher ein existentieller Teil in unserem Lebensvollzug, trotz massiver Versuche sie vorrangig aus kommerziellen Gründen auf die Dimensionen von Entertainment und emotionalem Mainstream zu reduzieren.

2.2 Sich gemeinsam im „Musikcamp“ auf den Weg machen

Und es ist nie zu spät, sich mit der scheinbar verlorengegangenen Sprache der Musik lernend auseinanderzusetzen. Auch das belegen die Forschungsarbeiten von Maria Spychiger, die sie einerseits 2005 zusammen mit Christoph Wysser und Thomas Hofer als „Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichtes und der pädagogischen Beziehungen“ (Wysser, Hofer & Spychiger, 2005) und 2010 unter der Themenstellung „Von früh bis spät. Zur Bedeutung des musikalischen Lernens im Laufe des Lebens“ (Spychiger, 2010b) veröffentlicht hat. Darin berichtet sie unter anderem von ihrer Begegnung mit einer 90 Jahre alten Frau, die erst mit 85 Jahren in einem Altersheim im Berner Voralpenland das Spielen der Zither erlernt hat. Dieses von der Frau des Heimleiters wöchentlich angeleitete gemeinsame Üben in der Zithergruppe habe ihr nicht nur viel Freude und Erfüllung gebracht, sondern hat auch dazu geführt, dass sie nun mit 90 Jahren über 50 Musikstücke auf der Zither so beherrscht, dass sie diese im Rahmen öffentlicher Auftritte mit großer Begeisterung vortragen kann (Spychiger, 2010b, S. 1–2).

Warum solches möglich ist und nichts mit Begabung und Talent im künstlerischen Bereich – leider wird allzu oft dieses weite Feld der Musik und anderer Kunstformen fälschlicherweise als kreativer Bereich betitelt – zu tun hat, zeigen eine Vielzahl von Untersuchungen und Beispielen im Bereich der Gehirnforschung. „Neuroplastizität“ ist dabei das zentrale Wort, das mit Blick auf die Nervenzellen in unserem Gehirn, den Neuronen, zur Einsicht geführt hat, dass diese während unseres gesamten Lebens Prozessen der Veränderbarkeit, Formbarkeit und Wandelbarkeit unterliegen. Diese „Neuroplastizität“, so der Psychiater und Psychoanalytiker Norman Doidge (2017, S. 14–15), „kann sowohl flexible als auch starre Verhaltensweisen hervorbringen...“. Doch was Prozesse des Lernens angeht, scheinen solche „Gehirnübungen...große Auswirkungen auf die Bildung“ zu haben, auch wenn Lernende sich dabei oftmals sehr anstrengen und abmühen müssen. „Ironischerweise“, so Doidge (2017, S. 55–56), „wissen Lehrer schon seit Hunderten von Jahren, dass die Gehirne der Kinder durch Übungen mit allmählich ansteigendem Schwierigkeitsgrad Schritt für Schritt aufgebaut werden müssen. Bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts gehörte zu einer klassischen Bildung das Auswendiglernen langer fremdsprachiger Gedichte, die das akustische Gedächtnis (und damit das Denken in Sprache) trainierten. Dazu kam eine geradezu fanatische Besessenheit für Schönschrift, die vermutlich die motorischen Fähigkeiten förderte und auf diese Weise nicht nur der Handschrift diente, sondern auch die Lese- und Sprechkompetenz insgesamt verbesserte. Früher legten viele Lehrer großen Wert auf mündlichen Vortrag und korrekte Aussprache, doch in den sechziger Jahren strich man diese traditionellen Übungen aus dem Lehrplan mit der Begründung, sie seien starr, langweilig und nicht mehr zeitgemäß. Dieser Irrtum kommt uns teuer zu stehen, denn für viele Kinder waren die Übungen die einzige Möglichkeit, systematisch jene Gehirnfunktionen zu trainieren, mit deren Hilfe wir den flüssigen und geschickten Umgang mit Symbolen erlernen.“ Ähnliches dürfte für das Erlernen der Sprache der Musik seine Gültigkeit haben.

Angesichts solcher Untersuchungen und Einsichten scheint es mehr als möglich und sinnvoll, dass Studierende der Primarstufen-Pädagogik in Vorbereitung auf ihre Arbeit als Lehrer*innen in österreichischen Volksschulen, die Grundfertigkeiten eines Spielens auf einem Musikinstrument, nicht zuletzt auch in Verbindung mit dem Singen von Liedern, erlernen können. Sich darin einzuüben, erfolgt an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Rahmen des Studienangebotes „Musikcamp“.

Wie schon zuvor beschrieben wird das sogenannte „Musikcamp“ seit einigen Jahren im ersten und zweiten Studiensemester an der PH NÖ durchgeführt und ist für den Fachbereich Musikpädagogik/Musik in der Primarstufe derzeit (noch) ein österreichweit einmaliges Bildungsangebot. Damit machen sich die Studierenden gemeinsam mit ihren Lehrenden auf den Weg und erlangen jene Qualifizierung, die es ihnen ermöglicht, nicht nur ihre Lehrveranstaltungen im Fachbereich Musikpädagogik/Musik in der Primarstufe an PH NÖ positiv und für sich selbst erfüllend und zufriedenstellend zu absolvieren, sondern auch um so einen für sie und ihre zukünftigen Schüler*innen interessanten und inspirierenden Unterricht gerade auch in Verbindung mit Musik gestalten und umsetzen zu können.

Um die Studierenden des ersten Studienseesters im Rahmen der sogenannten Welcome-Week Anfang Oktober diesbezüglich bestmöglich beraten zu können, ersuchen die Hochschullehrenden aus dem Fachbereich Musik/Musikpädagogik, den unter Punkt 1.3 vorgestellten Fragebogen zur Selbsteinschätzung auszufüllen und mitzubringen (Gruber, Cyrmon, Rumpeltes & Winkler, 2021).

3 Die Selbsteinschätzung der Studierenden zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich ihres augenblicklichen musikalisch-rhythmischen Könnens

3.1 Koordinative Fähigkeiten und rhythmische Sicherheit

Um den folgenden Überblick bzw. die Zusammenschau besser verstehen zu können, sei noch einmal Folgendes in Erinnerung gerufen. Die Untersuchung geht der Frage nach, wie Studierende ihr musikalisch-rhythmisches Können zu Beginn ihres Studiums einschätzen bzw. ob sich diese Selbsteinschätzung im Laufe des zweisemestrigen Musikcamps durch den Stimmbildungs- und Instrumentalunterricht auch als einigermaßen schlüssig und nachvollziehbar erweist. Ziel der Untersuchung ist, die Studierenden aufgrund ihrer Angaben im Zuge des „Musikcamps“ bestmöglich in ihrer Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Gesangsstimme und in der Handhabung eines für den Volksschulunterricht geeigneten Instrumentes zu beraten und zu unterstützen. Die Daten entstammen einer Auswertung von 170 Fragebögen, die angehende Studierende der Primarstufe im Rahmen der Eignungsberatung im September 2021 an der PH NÖ bearbeitet haben. Die Angaben in den Diagrammen sind in absoluten Zahlen dargestellt.

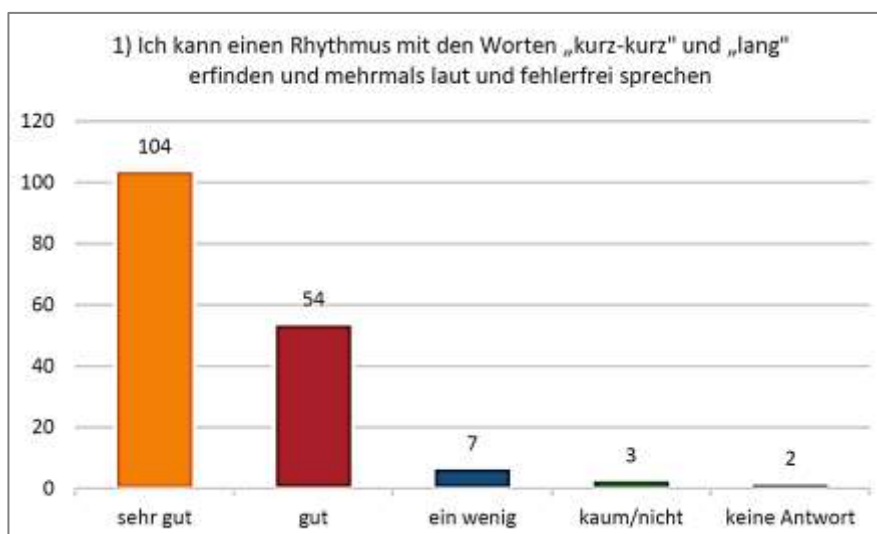


Abbildung 3: Frage nach dem sprach-rhythmischen Können

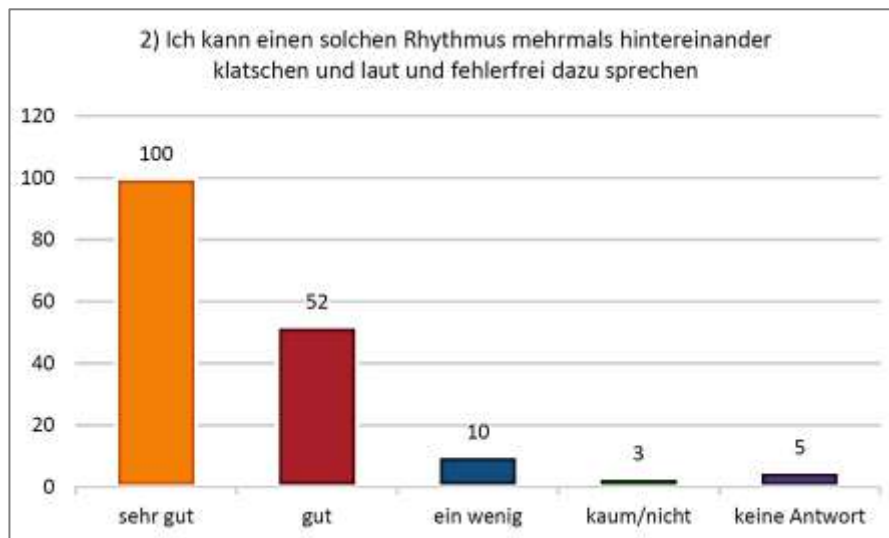


Abbildung 4: Frage nach dem rhythmischen Können mit körpereigenen Instrumenten in Verbindung mit Sprechen

Diagramm 1 (Abb.3) zeigt die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres sprachrhythmischen Könnens. 104 Studierende geben an, einen erfundenen Rhythmus „sehr gut“ mehrmals laut und fehlerfrei sprechen zu können, nur drei Studierende trauen sich dies „kaum/nicht“ zu. Diagramm 2 (Abb. 4) unterscheidet sich unwesentlich von Diagramm 1. Noch immer geben 100 Studierende an, einen Rhythmus „sehr gut“ mit ihren sogenannten körpereigenen Instrumenten klatschen sowie laut und fehlerfrei dazu sprechen zu können.

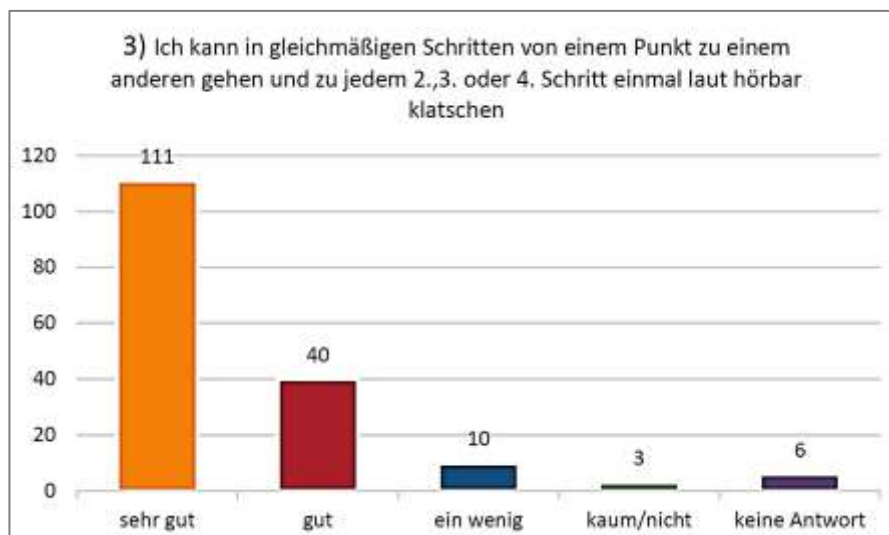


Abbildung 5: Koordinatives Können im Gehen und Klatschen

Grafik 3 (Abb. 5) stellt die Einschätzung der Fähigkeit eines gleichmäßigen Gehens im Raum in Kombination mit Klatschen auf dem 2., 3. oder 4. Schlag dar. Als Haupttendenz lässt sich erkennen, dass insgesamt 151 Studierende diese Frage mit „sehr gut“ oder „gut“ beantwortet haben. Wiederum drei Studierende trauen sich diese Aufgabe nicht zu.

3.2 Belastbarkeit und Ausdrucksfähigkeit der Singstimme verbunden mit der Sensibilität des Gehörs

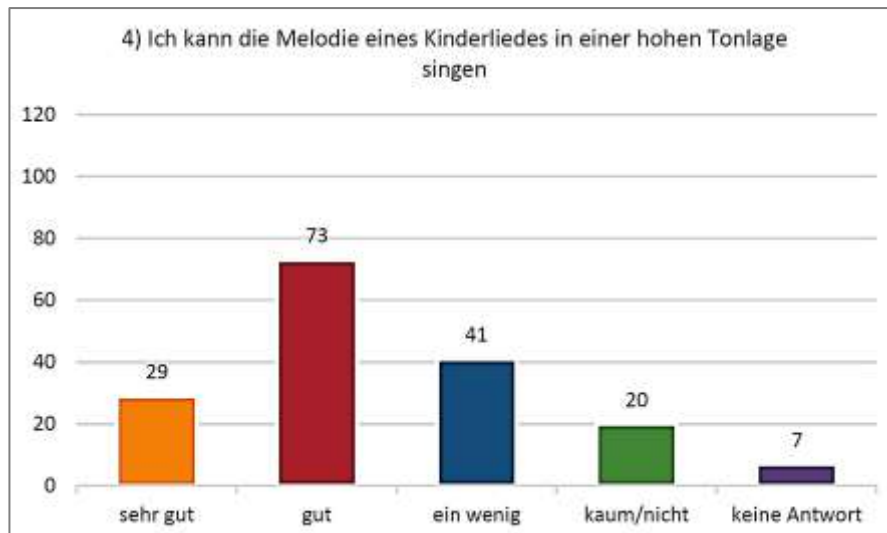


Abbildung 6: Selbsteinschätzung hinsichtlich des Singens eines Liedes in hoher Lage

Diagramm 4 (Abb. 6) bildet die Fähigkeit ab, die Melodie eines Kinderliedes in einer hohen Tonlage singen zu können. Auffällig ist, dass nur 29 Studierende diese Frage mit „sehr gut“ beantworten und 61 Studierende mit „ein wenig“ bzw. „kaum/nicht“. Ein Grund dafür liegt sicher darin, dass die Tradition des Liedersingens sowohl im Bereich der Schulbildung (vorrangig in der Primarstufe und in jenen Schulen, in denen der Stundplan keinen Musikunterricht mehr vorsieht) als auch jenem des familiären Umfeldes deutlich abgenommen hat, zugunsten eines Hörens medial sehr gut aufbereiteter Vokalmusik im Mainstream-Stil. Dieses Problemfeld wird bei nahezu jeder der jährlich stattfindenden gesamtösterreichischen Tagungen der Fachdidaktiker*innen für Musik angesprochen und diskutiert.

Die Diagramme 5, 6 und 7 (Abb. 7–9) zeigen die Ergebnisse der Selbsteinschätzung, zwei, drei bzw. vier verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen zu können. Dabei kommt neben stimmtechnischem Können auch dem sogenannten akustischen Gedächtnis eine entscheidende Aufgabe zu. Während die Zahl der Studierenden, die „sehr gut“ oder „gut“ angegeben haben, mit der Anzahl der verschieden hohen Töne tendenziell fällt, steigt die Anzahl jener Studierenden, die „ein wenig“ bzw. „kaum/nicht“ angegeben haben. Grafik 8 (Abb. 10) verweist auf Selbsteinschätzung zu Singübung in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis innerhalb eines weitergesteckten Aktionsrahmens. Dabei trauen sich nur mehr 27 von 170 Studierende zu, eine C-Dur-Tonleiter mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen zu können. Zehn Studierende enthielten sich der Meinung. Erklären lassen sich die Zahlen möglicherweise auch damit, dass nicht allen Studierenden der Begriff C-Dur-Tonleiter geläufig ist.

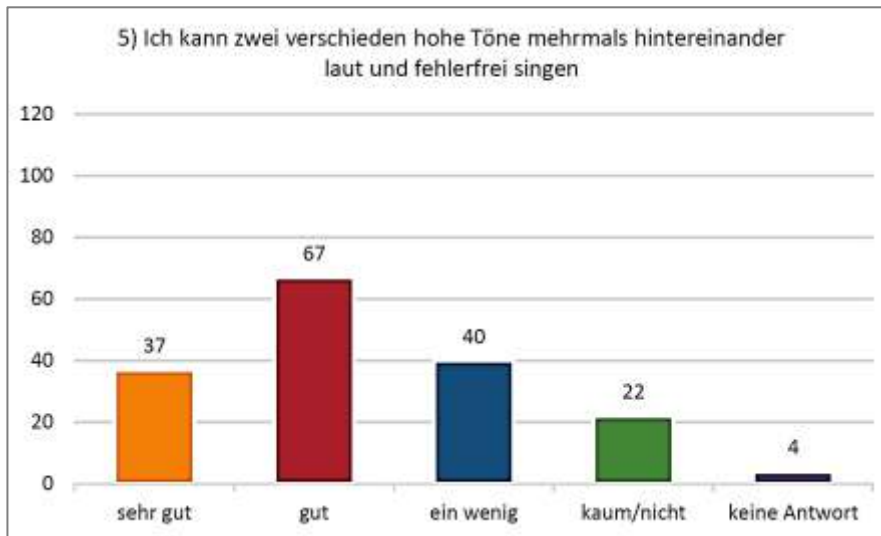


Abbildung 7: Selbsteinschätzung zu Singübung in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis

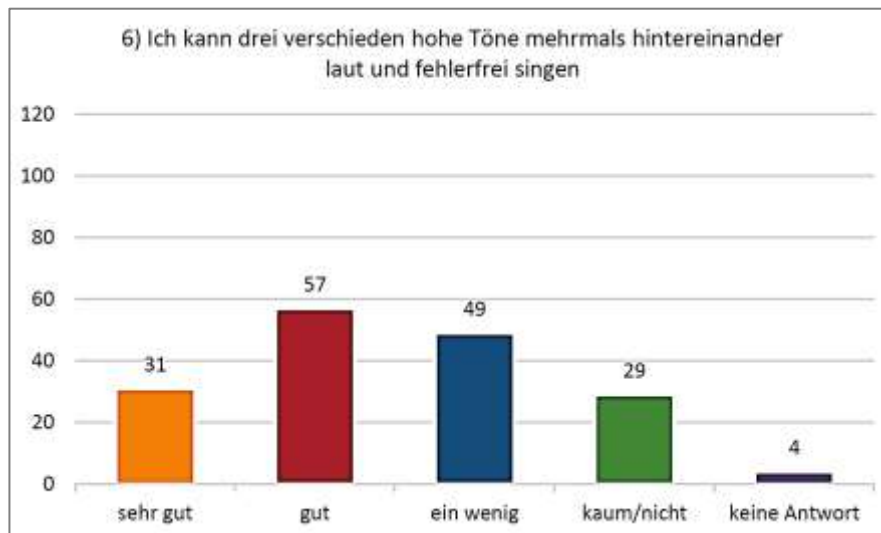


Abbildung 8: Selbsteinschätzung zu Singübung in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis

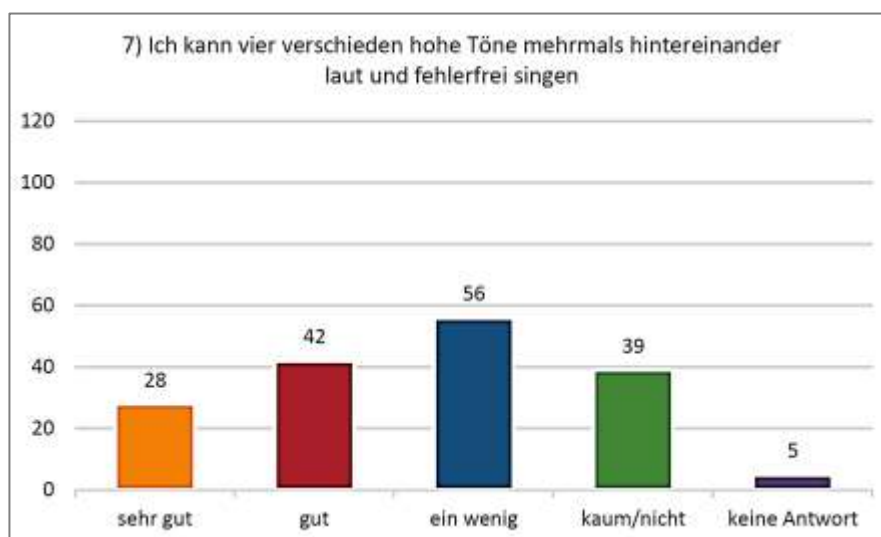


Abbildung 9: Selbsteinschätzung zu Singübung in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis

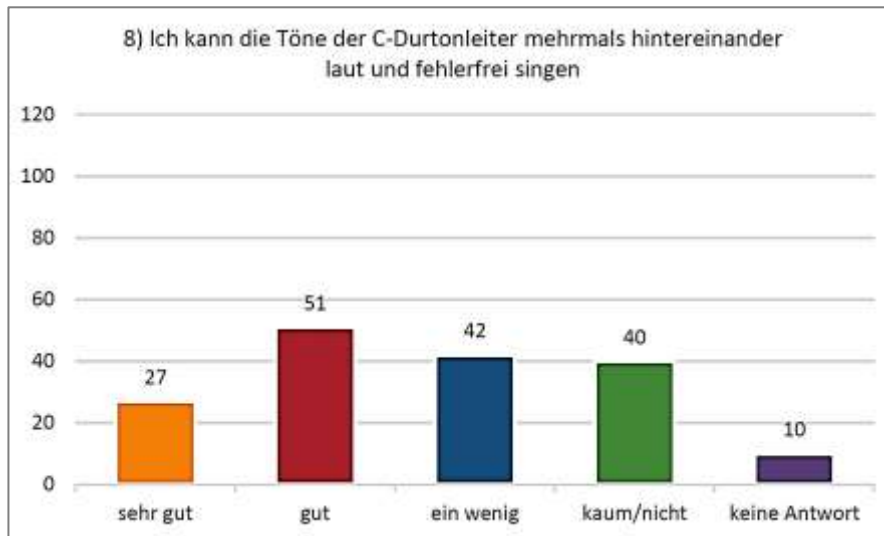


Abbildung 10: Selbsteinschätzung zu Singübung in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis

3.3 Musikinstrumente und instrumentale Fertigkeiten

Diagramm 8a (Abb. 11) zeigt die Beliebtheit des Instrumentes Gitarre bei den Studierenden. 122 möchten im Rahmen des Studiums dieses Instrument erlernen, 29 Studierende Klavier, 15 Keyboard sowie vier Akkordeon.

Wie im Balkendiagramm 9 (Abb. 12) ersichtlich, beherrschen von insgesamt 122 Studierenden 60 Studierende das Instrument Gitarre am Beginn ihres Studiums „kaum/nicht“ sowie 28 „ein wenig“. Vier Studierende schätzen ihr Können „sehr gut“ und 30 „gut“ ein.

Von den insgesamt 29 Studierende, die sich für Klavier gemeldet haben (Abb. 13), beherrschen sechs Studierende laut ihren Angaben das Instrument zu Beginn des Studiums „kaum/nicht“, 14 „ein wenig“, sieben „gut“ sowie nur zwei „sehr gut“.

Wie im Balkendiagramm 11 (Abb. 14) ersichtlich, haben 15 Studierende „Keyboard“ gewählt. Davon beherrschen zehn Studierende dieses Instrument zu Beginn ihres Studiums „kaum/nicht“, ein Studierender „ein wenig“, drei „gut“ und einer „sehr gut“.

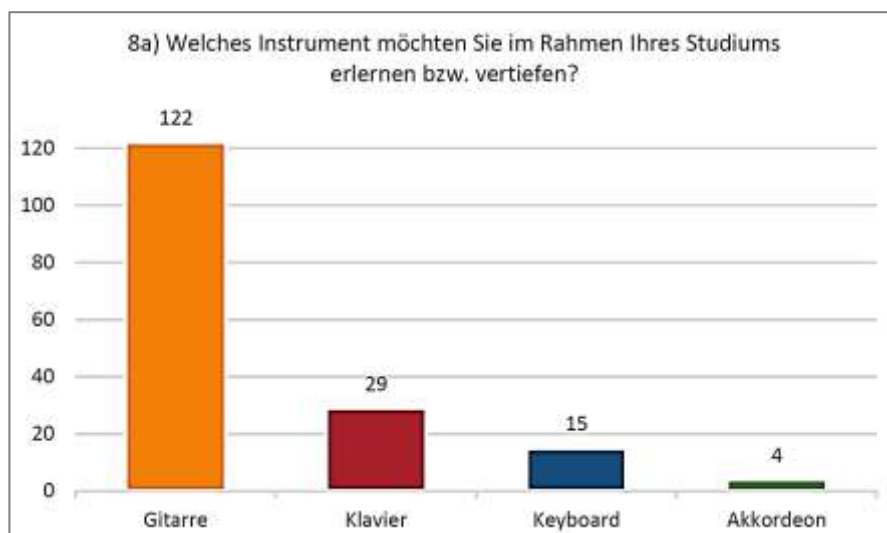


Abbildung 11: Frage zum Interesse an einem Musikinstrument

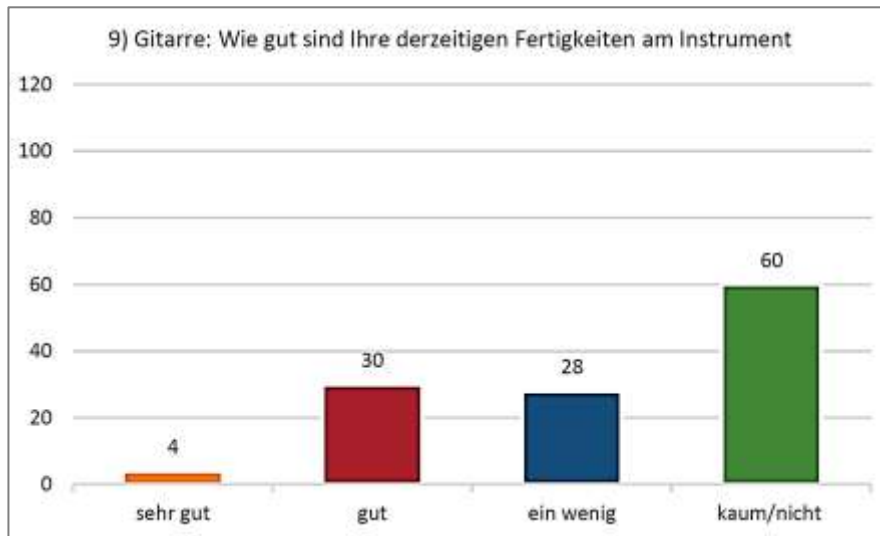


Abbildung 12: Frage zu Fertigkeiten am Instrument Gitarre



Abbildung 13: Frage zu Fertigkeiten am Instrument Klavier

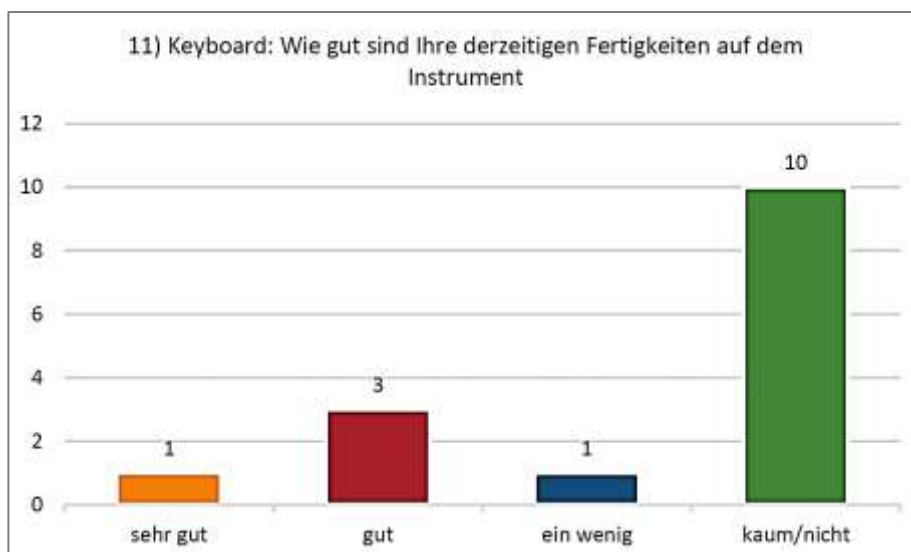


Abbildung 14: Frage zu Fertigkeiten am Instrument Keyboard



Abbildung 15: Frage zu Fertigkeiten am Instrument Akkordeon

Grafik 12 (Abb. 15) zeigt, dass von den insgesamt vier Studierenden, die sich für Akkordeon entschieden haben, drei davon das Instrument „kaum/nicht“ beherrschen und nur ein Studierender dieses „gut“ spielen kann.

3.4 Fähigkeit des Singens von Liedern ohne und mit Instrumentalbegleitung

Diagramm 13 und 14 (Abb. 16 und 17) lassen die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeit, ein Lied mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei zu singen, einmal ohne und einmal mit Instrumentalbegleitung erkennen. 108 Studierende geben an, ein Lied ohne Instrumentalbegleitung mehrmals laut und fehlerfrei „sehr gut“ oder „gut“ singen zu können, wogegen die Anzahl der Studierenden mit Instrumentalbegleitung auf 70 sinkt. Auffällig ist, dass 41 Studierende zu Frage 14 und 32 Studierende zu Frage 13 keine Antwort gegeben haben.

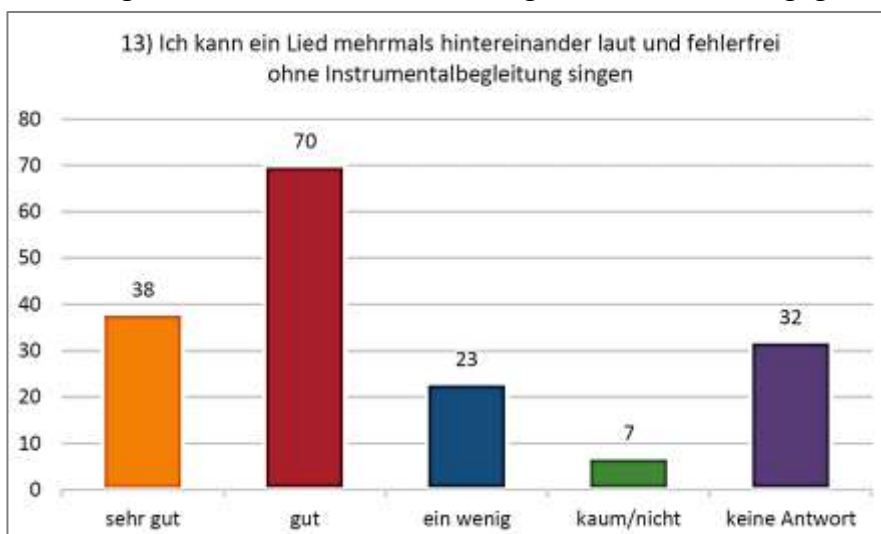


Abbildung 16: Selbsteinschätzung hinsichtlich des Singens eines Liedes ohne Instrumentalbegleitung

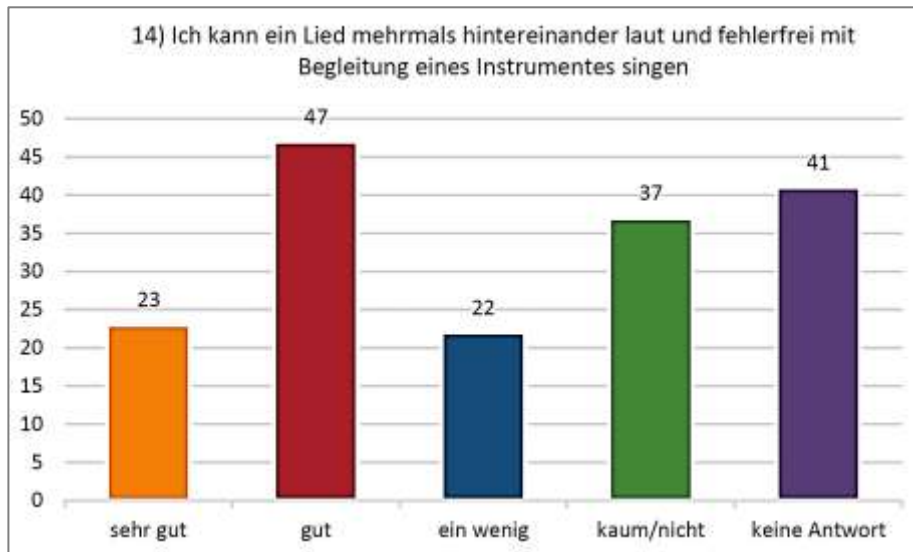


Abbildung 17: Selbsteinschätzung hinsichtlich des Singens eines Liedes mit Instrumentalbegleitung

Die folgenden acht Punkte (Abb. 18 bis 25) richten den Fokus ihrer Frage auf jeweils ein Lied. Die Frage dazu lautet: Geben Sie bitte an, welche der hier angeführten acht Lieder – alle aus dem Liederbuch: Sim-Sala-Sing, 4. Auflage 2014 – Sie laut und fehlerfrei singen und sich gleichzeitig selbst auf einem Instrument (Gitarre, Klavier, Keyboard oder Akkordeon) begleiten können.

- Selbsteinschätzung zum Lied 1: Wie schön, dass du geboren bist, D-Dur (S. 29)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	18	30	25	53	44

- Selbsteinschätzung zum Lied 2: Der musikalische Wasserhahn, G-Dur (S. 66)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	11	21	22	66	50

- Selbsteinschätzung zum Lied 3: Die alte Moorhexe, e-Moll (S. 78)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	7	16	25	72	50

- Selbsteinschätzung zum Lied 4: Das Papageienlied, C-Dur (S. 86)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	6	17	20	76	51

- Selbsteinschätzung zum Lied 5: Das Ponypferdchen, d-Moll (S. 106)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	2	13	24	76	55

- Selbsteinschätzung zum Lied 6: Und jetzt gang i ans Peters Brünnele, G-Dur (S. 171)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	9	16	33	71	41

- Selbsteinschätzung zum Lied 7: Kinder, jetzt ist Faschingszeit, F-Dur (S. 176)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	3	12	23	80	52

- Selbsteinschätzung zum Lied 8: Tiritomba, D-Dur (S. 182)

Selbsteinschätzung	sehr gut	gut	ein wenig	kaum/nicht	keine Antwort
Anzahl der Studierenden	9	17	24	67	53

Die Selbsteinschätzungen zu den Liedern 1 bis 8 stellen, wie zuvor dargelegt, nach Angaben der Studierenden die Fähigkeit dar, vorgegebene Lieder laut, fehlerfrei und mit eigener Instrumentalbegleitung singen zu können. Gesamt gesehen und im Durchschnitt haben 8,1 Studierende ihr diesbezügliches Können mit „sehr gut“ angegeben, 17,8 mit „gut“, 24,5 mit „ein wenig“, 70,1 mit „kaum/nicht“ und 49,5 gaben keine Antwort.

4 Selbsteinschätzung und musikalisch-rhythmisches Können aus der Sicht von Lehrenden

Ergänzend zu dieser quantitativ ausgerichteten Zusammenschau zur Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres augenblicklichen musikalisch-rhythmischen Könnens zu Beginn ihres Studiums wird in einem weiteren Abschnitt dieses Beitrages nunmehr der Blick von Lehrenden auf einige wenige Studierende und deren konkrete Lernfortschritte in den Musikcamp-Gruppen innerhalb des ersten Studienjahres gerichtet. Bei der Auswahl der Studierenden wurde versucht, einen Leistungsquerschnitt darzustellen, bei dem aus musikalisch-künstlerischer Sicht sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache analysiert und bewertet werden. Die Bewertung des Status Quo des jeweiligen musikalisch-rhythmischen Könnens und des Lernfortschritts von Studierenden erfolgt hierbei aus dem für den musikalisch-künstlerischen Bereich typischen und auch notwendigen Meister-Schüler*innen-Verhältnis heraus. Zu bedenken gilt dabei, je mehr Studierende im Rahmen solcher künstlerisch angeleiteten Lernprozesse an eigenständigem, vokalem und instrumentalem Können entwickeln, umso mehr relativiert sich dieses sogenannte Meister-Schüler*innen-Verhältnis.

Im Falle der Musikcamp-Ausbildung spielt dieser Aspekt aber kaum eine Rolle, da das musikalisch-rhythmische Leistungsniveau der meisten Studierenden sehr niedrig ist, was aber noch keine Rückschlüsse auf das mögliche Entwicklungspotenzial ziehen lässt. Grundlage für die Bewertung des jeweiligen musikalisch-rhythmischen Könnens sind persönliche Aufzeichnungen der Lehrenden, entstanden als Notizen und Erinnerungsprotokolle zu den einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten, in denen Lernfortschritte der Studierenden sowie deren Problemfelder und Fördermöglichkeiten schriftlich dokumentiert wurden. Diese Lernfortschritte werden zum Teil in Bezug gesetzt zu bereits absolvierten oder noch zu absolvierenden Überprüfungsseinheiten und/oder zu den jeweiligen Statements in den Selbsteinschätzungsbögen. Die Sichtweisen, die sich daraus ergeben haben, sind sehr unterschiedlicher Natur, zeigen aber gerade deshalb die Vielschichtigkeit der damit zu bewältigenden Aufgaben sowohl für Lehrende als auch Lernende.

4.1 Vergleiche zwischen Selbsteinschätzung vier Studierender und ihrem musikalisch-rhythmischen Können mit Stimme und Klavier

Die folgenden Vergleiche entstanden auf der Grundlage von vier Fragebögen von Studierenden zur Selbsteinschätzung Musikpädagogik/Musik für das Studienjahr 2020/21. Diese wurden den während der Lehrveranstaltungseinheiten vom Lehrenden gewonnenen Einsichten, festgehalten als Notizen und Protokolle, gegenübergestellt. Der Lehrende, der seit dem Studienjahr 2022/23 auch die Leitung des Musikcamps innehat, unterrichtet in dessen Rahmen das Spielen am Klavier. Drei Studierende waren weiblich (A, B, C), einer männlich (D). Bei zwei Studierenden (C, D) waren fortgeschrittene Klavierkenntnisse vorhanden, zwei Studierende

waren Anfänger (A, B). Alle vier Studierende hatten bei ihrem ersten Antreten die Überprüfung „Instrumental begleitetes Singen“ positiv absolviert.

Beim Statement „Ich kann einen Rhythmus mit den Worten „kurz–kurz“ und „lang–lang“ erfinden und mehrmals laut und fehlerfrei sprechen“ gaben die Studierenden A und C als Antwort „sehr gut“, B „sehr gut“ und teils „gut“ und D beurteilte seine Kenntnisse in diesem Fall mit „gut“. Aus der Sicht des Lehrenden in der Arbeit mit den Studierenden im Zeitraum von zwei Semestern muss festgestellt werden, dass sich die Studierenden A und B in diesem Punkt vollkommen überschätzt haben, während sich die Studierende C mit „sehr gut“ richtig einschätzte und der Studierende D mit der Eigenbewertung „gut“ seine diesbezüglichen Leistungen als schwächer bewertet hat, als dies dann im Rahmen der einzelnen Lehrveranstaltungsblöcke tatsächlich der Fall war.

Beim Selbsteinschätzungsstatement „Ich kann einen solchen Rhythmus mehrmals hintereinander klatschen und laut und fehlerfrei dazu sprechen“ war die Einschätzung der Studierenden ähnlich der ersten: A und C bewerteten diesbezüglich ihr Können mit „Sehr gut“, B sah sich zwischen „sehr gut“ und „gut“ und D wieder in der Selbstbewertung „gut“. Die Erfahrungen des Lehrenden A aufgrund der im Laufe des ersten Studienjahres erbrachten Leistungen und Lernfortschritte fällt auch in diesem Fall gleich wie zuvor aus: die Studierenden A und B haben sich in diesem Punkt nicht nur weitgehend, sondern vollkommen überbewertet, während sich die Studierende C mit „sehr gut“ richtig einschätzte und der Studierende D sich wiederum mit „gut“ unterbewertete.

Die Feststellung „Ich kann in gleichmäßigen Schritten von einem Punkt zum anderen gehen und zu jedem 2., 3. oder 4. Schritt einmal laut hörbar klatschen“ wurde von den Studierenden A, B, und C mit „sehr gut“ angegeben, während sich der Studierende D auch hier mit „ein wenig“ schlechter einschätzte, als dies dann in den Lehrveranstaltungsblöcken tatsächlich der Fall war. Wieweit sich diese Selbsteinschätzungen noch verfestigen, wird sich in der in den darauffolgenden Studiensemestern stattfindenden Lehrveranstaltung zum Musikbereich Bewegung und Tanz zeigen.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung „Ich kann die Melodie eines Kinderliedes in einer hohen Tonlage singen“ waren die größten Differenzen zwischen Selbsteinschätzung und realem Können festzustellen. Während die Studierenden A und B ihre Singqualitäten mit „gut“ beurteilten, bewertete sich Studierende C in diesem Leistungsbereich zwischen „gut“ und „ein wenig“, während sich der Studierende D mit „ein wenig“ einschätzte. Bei der regelmäßigen Arbeit eines Singens mit Klavierbegleitung zeigte sich für den Lehrenden, dass sich sowohl Studierende A als auch B mit „kaum oder nicht“ bewerten hätten müssen. Die Studierende C und der Studierende D haben sich demgegenüber in diesem Leistungsbereich deutlich schlechter eingeschätzt, als dies dann in den Lehrveranstaltungen der Fall war.

„Ich kann zwei verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen“, so ein weiterer Selbsteinschätzungspunkt. Die Studierende A hat sich hierbei mit „gut“ eingeschätzt, die Studierenden B, C und D mit „ein wenig“. Auch hier zeigt sich wieder eine völlig falsche Einschätzung der Studierenden A, die aus der Sicht des Lehrenden A ebenfalls wieder

der Kategorie „kaum oder nicht“ zugeordnet hätte werden müssen. Die Selbsteinschätzung der Studierenden B entsprach deren tatsächlichem Können, während sich die Studierenden C und D in diesem Punkt wiederum unterschätzten. Ihre Leistung in der Lehrveranstaltung war weit über ihrer Einschätzung „ein wenig“.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung „Ich kann drei verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen“ sah sich Studierende A auf „gutem“ Niveau, was leider auch hier ihrem tatsächlichen Können nicht entsprach. Auch hier hätte die Einschätzung „kaum oder nicht“ lauten müssen. Die Studierenden B, C und D bewerteten dieses Können mit „ein wenig“, was bei der Studierenden B völlig zutraf, während die Studierenden C und D sich auch hier wieder um eine Kategorie unter ihrem tatsächlichen Leistungsniveau sehen wollten. Bei „Ich kann vier verschieden hohe Töne mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen“ kam es zu Selbsteinschätzungen wie schon zuvor.

Hinsichtlich der Feststellung, „Ich kann die Töne der C-Durtonleiter mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei singen“ bewertete Studierender D sein Können mit „gut“, genau so realistisch wie die Studierenden A mit „ein wenig“ und B mit „kaum oder nicht“. Die Studierende C bewertete sich ebenfalls mit „ein wenig“ und hätte aufgrund der schon zu Beginn des Studienjahres erbrachten Leistungen eher ein „gut“ verdient.

Zu „Ich kann das folgende Lied mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei ohne Instrumentalbegleitung singen“ machte der Studierende D keine Angaben. Die Studierenden A, B und C führten das Lied „Wie schön, dass du geboren bist“ in D-Dur an. Die Studierende B nannte darüber hinaus auch noch das „Das Papageienlied“ in C-Dur. Die drei Studierenden (A-C) gaben an, das Lied „gut“ singen zu können. Im praktischen Üben zeigte sich, dass nur Studierende C dies tatsächlich konnte, die Studierenden A und B hatten sich diesbezüglich deutlich überschätzt und bewältigten die Aufgabe lediglich „ein wenig“.

Auch bei „Ich kann das folgende Lied mehrmals hintereinander laut und fehlerfrei mit Begleitung eines Instrumentes singen“ hatte Studierender D keine Antwort gegeben. Die Studierenden B und C nannten wieder das Lied „Wie schön, dass du geboren bist“, in D-Dur, während die Studierende A hier nun das Lied „Tiritomba“, D-Dur, anführte. Studierende A beurteilte ihre Leistung mit „ein wenig“, was sehr verwunderlich war, da ja Anfängerin im Klavierspiel. Die Studierende B gab „kaum oder nicht“ an, was der realistischen Einschätzung entsprach. Studierende C schätzte sich in diesem Punkt mit „kaum oder nicht“ ein. Diese Selbsteinschätzung ist wohl dem Mangel an Erfahrung im Bereich „Singen und Klavierbegleitung“ geschuldet, spieltechnisch gesehen war diese Studierende mindestens dem Bereich „ein wenig“ zuzuordnen.

Im letzten Selbsteinschätzungsbereich mit dem Statement „Geben Sie bitte an, welche der hier angeführten acht Lieder Sie laut und fehlerfrei singen und sich gleichzeitig selbst auf einem Instrument begleiten können“ kam es zu folgenden Antworten. Studierende A bewertete ihre diesbezüglichen Fähigkeiten beim Lied 1 („Wie schön, dass du geboren bist“) mit „gut“ und bei den Liedern 3, 4 und 8 mit „ein wenig“. Studierende B gab bei Lied 1 „sehr gut“ an, „gut“ bei den Liedern 4, 5 und 8 und „ein wenig“ bei den Liedern 2, 3, 6 und 7. Die Begleitkenntnisse am Klavier wurden aber mit „kaum oder nicht“ angegeben, womit hier vermutlich

vorrangig nur ein Singen im Blickfeld war, trotz anders lautenden Statements. Studierende C bewertete ihre diesbezüglichen Leistungen durchgehend mit „kaum oder nicht“. Studierender D gab auch hier keine Auskunft.

Auf die Frage „Wie gut sind Ihre derzeitigen Fertigkeiten auf dem Instrument Klavier?“ war die Antwort der Studierenden A, B und D „ein wenig“. Da aber A und B „Klavier-Anfängerinnen“ waren, hätte deren Einschätzung wohl „kaum oder nicht“ lauten müssen. Studierender D sah sich diesbezüglich im realen Licht. Bei der Arbeit mit der Studierenden C zeigte sich, dass ihre Einschätzung mit „kaum oder nicht“ zu ihren tatsächlichen „fortgeschrittenen“ Leistungen im Widerspruch stand.

Gesamt gesehen ergibt sich folgendes Bild: Studierende A hat sich hinsichtlich ihres tatsächlichen musikalisch-rhythmischen Könnens in Verbindung mit Stimme und dem Tasteninstrument Klavier in allen Punkten weitaus besser eingestuft, als sich dies dann im Rahmen der ersten Studieneinheiten gezeigt hat. Trotz dieser „Überschätzung“ konnte sie aber durch ihren von Beginn an erkennbaren Fleiß und auch ihr vorhandenes musikalisches Potenzial innerhalb dieses eigentlich zu eng bemessenen Rahmens eines Studienjahres durch den regelmäßigen Besuch der Lehrveranstaltung Musikcamp und der damit verbundenen „eigenständigen Übezeit“ auf dem Instrument Klavier in Verbindung mit ihrer Singstimme, unterstützt und gefördert durch die Lehrveranstaltung Musikcamp-Stimmbildung die musikalisch-rhythmischen Mindestanforderungen beim ersten Antreten zur Überprüfung dieser Leistungen zur Gänze erfüllen.

Die Studierende B lag mit ihrer Selbsteinschätzung in einigen Bereichen richtig, während sie sich in anderen Bereichen ebenfalls deutlich überschätzte. Auch für diese Studierende gilt, durch das fleißige Üben und die ständige Präsenz im Musikcamp Klavier sowie Stimmbildung, konnten diese Defizite aufgeholt und nachhaltig verbessert werden. Somit stand auch hier der positiven Absolvierung der Überprüfung „Instrumental begleiteten Singens“ nichts im Wege. Die Studierende C schätzte sich in einigen Punkten vollkommen richtig ein, während sie sich in anderen Kategorien auf einem niedrigeren Niveau sah, als dies tatsächlich der Fall war. Auffallend war, dass Studierende, die sich eher im fortgeschrittenen Bereich des Klavierspiels und des Singens bewegten, weniger zu Überschätzung ihrer Leistungen neigten als jene, die als Anfänger*innen am Beginn dieser komplexen Lernprozesse standen.

Dieses Bild hat durch die während der Lehrveranstaltungseinheiten vom Lehrenden gewonnenen Einsichten, festgehalten als Notizen und Protokolle, immer mehr an Profil gewonnen, insbesondere durch die Vergleiche von Selbsteinschätzung und tatsächlichem musikalisch-rhythmischen Können in Verbindung mit Stimme und dem Tasteninstrument Klavier. Es handelt sich um Einsichten und Erkenntnisse, so auch beim Studierenden D, die durch eine Reihe weiterer Beobachtungen und Erfahrungen in der Arbeit mit Studierenden belegt werden könnten.

Neben dem bisher über Jahre erfolgreich umgesetzten Angebot des sogenannten Musikcamps bräuchte es aus der Sicht des Lehrenden zu dem damit verbundenen sehr hilfreichen Selbsteinschätzungsbogen noch das ergänzende Korrektiv eines musikbezogenen Beratungsgesprächs, das im Rahmen des allgemeinen Beratungsgesprächs von den nicht musikkundigen Kollegen*innen nicht geleistet werden kann und auch nicht muss. Dies hätte wohl eher seinen Platz

nach oder zur Abgabe des Selbsteinschätzungsbogens, entweder im Rahmen der Welcome-Days in der ersten Studienwoche oder anschließend vor Beginn der ersten Musikcamp-Einheiten.

4.2 Lernfortschritte von Studierenden bei Sprech- und Singstimme aus der Sicht von Lehrenden aus dem Fachbereich Stimmbildung und Gesang

Der folgende Abschnitt berichtet, auf der Grundlage von Notizen und Erinnerungsprotokollen, von den vielschichtigen Erfahrungen von Lehrenden aus dem Fachbereich Stimmbildung und Gesang in ihrer elementaren musikalisch-künstlerischen Arbeit mit Studierenden in den Musikcamp-Gruppen, insbesondere mit Blick auf deren Lernfortschritte im musikalisch-rhythmischen Können bei Sprech- und Singstimme.

Studierende E hat als Kind innerhalb eines begrenzten kleinen Zeitraums begonnen, das Klavierspiel zu erlernen. Das Lernen auf diesem Tasteninstrument zu Beginn des Musikcamps musste daher als Neuanfang angesehen werden. Gleiches galt für die Singstimme, die keine Vorerfahrungen erkennen ließ. Studierende E hat sehr leise und unsicher gesungen. Mehr noch, ihr war das Singen sichtlich unangenehm. Bei kleinsten Fehlern hat sie sofort ihre Gesangsversuche unterbrochen und ein daran anschließendes Weitersingen ist ihr sehr schwergefallen. Durch ein Singen von kurzen Melodiewendungen und den damit einhergehenden Gehörbildungsübungen konnten bis zum Ende des ersten Semesters einfache Tonunterschiede nicht nur gehört, sondern nunmehr auch gesungen werden. Darauf aufbauend waren Lernfortschritte im Singen von Melodien und Liedern weitaus größer als zuvor. Gesamt gesehen blieb aber die Intonation weiterhin meist zu tief, da die Bereitschaft, eine dafür nötige Körperspannung aufzubauen, zu gering war, was oft dazu führte, dass Liedmelodien nicht in jener Tonart endeten, in der sie begonnen worden waren. Trotz Ermunterung von mehreren Seiten auch das Klavierspiel im Rahmen des Musikcamps in Anspruch zu nehmen, nahm Studierende E bis Ostern lediglich privat Klavierunterricht, was nicht jenen Erfolg zeigte, der für die vorgesehenen Überprüfungen notwendig gewesen wäre. Erst der daran anschließende Klavierunterricht bei Lehrenden A, insbesondere dem damit verbundenen Erlernen einfacher Begleitmuster, zeigte nachhaltige Lernerfolge. Sehr positiv zu bewerten ist, dass Studierende E durch konsequentes Üben die Überprüfung „Instrumental begleiteten Singens“ positiv abschließen konnte. Sie begleitete das von ihr gewählte „Papageienlied“ fehlerfrei und ihre Gesangsstimme war dabei hervorragend. Auch das zweite, von der Prüfungskommission gewählte Lied „Tiritomba“ wurde von der Studierenden E rhythmisch sicher in Verbindung mit Vor- und Zwischenspiel begleitet. Die Intonation war gut und der Klang der Gesangsstimme sehr gut.

Studierende F hat zu Beginn des ersten Semesters mit dem Klavierspiel begonnen und wechselte im zweiten Semester auf die Gitarre, da sie dieses Instrument schon im Rahmen ihrer Ausbildung zur Kindergartenpädagogin erlernt hatte. Aus der Sicht der im Musikcamp lehrenden Gesangspädagogin war der Gesang der Studierenden trotz dieser Vorbildung, in der Singen ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung sein sollte, sehr unsicher, sehr leise und zaghaft.

Studierende F hat sich auch schwergetan, im Singen in jener Tonart zu bleiben, in der sie das Lied begonnen hatte. Aber auch hier konnte im Rahmen von zwei Studiensemestern durch das Singen begleitende Gehörbildungsübungen und Spannungsübungen und ein damit verbundenes konsequentes Üben, nicht nur innerhalb der Lehreinheit, am Ende dieses Studienjahres die geforderte Überprüfung „Instrumental begleiteten Singens“ positiv absolviert werden. Das von der Studierenden F selbstgewählte Lied „Das Ponypferdchen“ wurde rhythmisch und melodisch richtig vorgetragen und ebenso gut auf der Gitarre begleitet. Dasselbe Ergebnis konnte auch bei dem von den Lehrenden vorgegebenen zweiten Lied „Die alte Moorhexe“ konstatiert werden, wenn auch hier die Stimme aus Angst vor der Höhe deutlich „dünner“ erklang. Studierende G hatte als Kind das Klavierspiel erlernt, aber fast nie dazu gesungen. Sie bezeichnete sich selbst als jemand mit einem besonderen Nahverhältnis zu Sport, daher habe sie wenig mit Musik zu tun. Vielen Studierenden scheint nicht bewusst zu sein, dass es im Bereich des Sports durchaus hohe Anteile an Musik gibt, die mit jenen von Bewegung verknüpft werden. Dass dabei die Musik weitgehend instrumentalisiert, also lediglich als „Stimmungsmacherin“ und „Rhythmusgeberin“ benützt wird, führt vermutlich zu der zuvor geäußerten Meinung, dass Sport und Bewegung und Musik wenige Gemeinsamkeiten ausweisen. Regelmäßiges und konsequentes Üben sowie der ebenso regelmäßige Besuch der Musikcamp-Lehrveranstaltung, wie auch bei den beiden zuvor beschriebenen Studierenden, haben dazu geführt, dass Studierende G mit ihrer Stimme immer vertrauter wurde und durch regelmäßiges Training der Muskulatur ihres Stimmapparates – um so einen Vergleich zur Welt des Sports herzustellen – sich an das Singen gewöhnt und sogar „angefreundet“ hat. Diese konsequent und gezielt umgesetzten Stimmbildungsübungen führten letztendlich auch zu einem guten Überprüfungsergebnis im „instrumental begleiteten Singen“. Sowohl das erste als auch das zweite Lied wurden sehr gut vorgetragen, ohne Probleme in der Tonhöhe oder mit der Intonation. Die damit verbundene Begleitung am Klavier war aufgrund der Vorerfahrungen aus der Kindheit auch sehr gut.

Studierende H war zu Beginn, so deren Lehrende aus dem Fachbereich Stimmbildung und Gesang, sehr schüchtern in Verbindung mit deutlich erkennbaren Intonationsschwierigkeiten, besonders bei höheren Tönen. Der Klang ihrer Stimme hatte hingegen eine angenehme Klangfarbe. Trotz der kaum vorhandenen Gesangspraxis und stimmlichen Vorbildung war Studierende H dem Neuen gegenüber sehr offen und motiviert. Durch diese Grundhaltung waren während der gesamten Musikcamp-Zeit regelmäßige Lernfortschritte feststellbar, so etwa bei der Atemführung oder der Intonation, aber auch hinsichtlich der rhythmischen Sicherheit. Vorkenntnisse am Klavier unterstützten das Lesen der Notenschrift. Gesamt gesehen hatte die Lehrende den Eindruck, dass der Studierenden G das Instrumentalspiel am Klavier leichter „von der Hand ging“. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass viele der Studierenden trotz geringer Kenntnisse und Fertigkeiten am Instrument und bzw. oder mit der Gesangsstimme diese beiden Bereiche, wenn möglich, sofort mit Blick auf die am Ende des Studienjahres anstehende Überprüfung eines „Instrumental begleiteten Singens“, im Üben zusammenführen wollten.

Studierende I war von Anfang an sehr bemüht, motiviert und „mit Feuereifer bei der Sache“, so die Lehrende aus dem Fachbereich Stimmbildung und Gesang. Doch während, aufgrund von umfassenderen Vorerfahrungen auf der Gitarre, das Instrumentalspiel kaum Probleme machte, fiel der Umgang mit der Stimme deutlich schwerer. Ein häufiges Zu-Tief-Singen, oft von Laien als „Brummen“ bezeichnet, und ein „hauchiger Sprechgesang“ zeigten der Lehrenden, dass diesbezüglich noch sehr wenig Bezug zum Körper vorhanden war. Auf die immer wieder gestellte Frage der Lehrenden, wie Studierende I ihre eigene Stimme empfinde und wahrnehme, meinte sie, dass sie nicht höre, ob ihre Gesangstöne zu tief oder zu hoch seien. Auffallend war auch die Kurzatmigkeit, die von der Studierenden nach einigen Wochen mit einer ärztlich festgestellten reduzierten Lungenfunktion begründet wurde. Daraus ergibt sich die Frage, wieweit solche Beeinträchtigungen hinsichtlich eines zukünftigen Lehrberufs Berücksichtigung finden sollten, insbesondere auch hinsichtlich einer besonderen Unterstützung im Rahmen des Studiums. Einmal mehr muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl Sprech- als auch Singstimme ein zentrales Werkzeug für die gesunde Ausübung des Lehrberufes sind. Im Verlauf des Studienjahres konnte der Klang der Stimme, wenn auch sehr langsam, verbessert, aber noch nicht jederzeit „abgerufen“ werden. Das Singen höherer Töne stellt nicht nur stimmtechnisch und aufgrund des zu geringen Trainings der Stimmuskulatur bei vielen Studierenden ein Problem dar. Meist wird es begleitet durch eine „Angst vor solchen hohen Tönen“, die aber nur in einem behutsamen und auf die diesbezüglichen Fähigkeiten der Lehrenden aufbauenden Vertrauen überwunden werden kann. Ohne eine solche vertrauensvolle Beziehungsebene ist wie bei jedem Lernprozess kaum ein Fortschritt möglich, umso mehr hier.

Studierende J fehlte im Wintersemester aufgrund von Coronainfektionen mehrmals. Die Stimme hatte von Anbeginn an einen hübschen Klang, auch wenn sich der Vortrag von Tonfolgen oft sehr schüchtern gestaltete. Aufgrund der Erkrankung war über einen längeren Zeitraum eine Kurzatmigkeit zu erkennen, die aber durch unterstützende Atemübungen fast vollständig beseitigt werden konnte. Die rhythmische Sicherheit war von Anfang an gegeben. Auffallend war, dass Studierende J kaum Kenntnisse im Lesen der Notenschrift hatte und ihr darüber hinaus auch noch im zweiten Semester das Singen eines ganzen Liedes schwerfiel. Wieweit dies auf ein Zu-wenig-Üben zurückzuführen ist, möglicherweise in Verbindung mit grundsätzlichen Konzentrationsschwächen, konnte leider nicht geklärt werden.

Studierende K zeigte deutliche Anfangsschwierigkeiten, war hinsichtlich ihres Sich-musikalisch-ausdrücken-Müssens sehr schüchtern und zurückhaltend. Dies hat sich, so die Lehrende aus dem Fachbereich Stimmbildung und Gesang, aufgrund von Fleiß kontinuierlich verbessert. Vermutlich war es die Angst vor dem Neuen. Hinsichtlich ihrer schönen und angenehm klingenden Stimme stellte Studierende K in einer der Musikcamp-Einheiten fest, dass ihr „auf einmal beim Singen der Knopf aufgegangen sei und eines Tages sei der schöne Stimmklang plötzlich da gewesen“. Eine weitere Herausforderung und Überwindung stellte das „Instrumental begleitete Singen“ dar. Der Überprüfung dieser Fertigkeiten näherte man sich daher durch sogenannte kleine „Vorsing- und Vorspiel-Einheiten“, wie es im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik zum Standard der Ausbildung gehört.

Gesamt gesehen zeigen sich bei vielen Studierenden im ersten Semester große Herausforderungen und Hürden, die es im Vertrauen auf die gemeinsame Arbeit im wortwörtlichen Sinne zu überspringen gilt. Das Überwinden von Scheu und Angst, die eigene Stimme zu hören und/oder vor anderen zu singen, benötigt einiges an Zeit. Besonders hinderlich dabei ist die geringe Bereitschaft mancher Studierender, regelmäßig zu üben. Im Gegensatz zu manch anderen Lernprozessen braucht das Singen-Lernen oder das Erlernen der Handhabung eines musikalischen Werkzeuges, eines Musikinstruments, ein solches regelmäßiges Üben, das ein Sich-Anstrengen-Müssen erfordert und daher auch nicht immer mit einem Lernen-muss-doch-Spaß-Machen in Einklang zu bringen ist. Daher sei noch einmal nachdrücklich auf jenen Punkt in Kapitel 2.2 verwiesen, in dem aufgezeigt wurde, dass die Neuroplastizität unseres Gehirns hinsichtlich wirksamer und nachhaltiger Prozesse im Lernen, so Norman Doidge (2017, S. 14–15) durchaus ein sich regelmäßig Anstrengen-und-Abmühen-Müssen benötigt. Was auch oft noch fehlt, sind Lernstrategien, statt eines Üben-wir-einfach-einmal-irgendwie-drauf-Los braucht es ein „Know-How“, wie übe ich richtig, zeitsparend und zielführend? Besonders beliebt, weitverbreitet und solche Strategien untergrabend ist die Einstellung, ich beginne einfach bei meinem instrumental begleiteten Singen immer wieder von vorne und schaue, wie weit ich dann einmal komme. Wie differenziert die Herangehensweise insbesondere im Singen-Lernen sein kann, ja muss, sollen daher die folgenden Beispiele aus der Arbeit eines weiteren Lehrenden in der Stimmbildung zeigen.

4.3 Weitere Einblicke in lernendifferenzierte Prozesse in der Stimmbildungsarbeit mit Studierenden im Musikcamp aus der Sicht eines Stimmbildungslehrers

Der Studierende L hatte zu Beginn größte Probleme bei der Intonation. Sie konnte nicht annähernd einen Ton richtig nachsingen, auch wenn, so der Lehrende im Fachbereich Stimmbildung und Gesang, diese Melodiewendungen im Falsett auf derselben Tonhöhe vorgesungen wurden. Durch wöchentliches Hör-Training sowie das Vor- und Nachsingen von Tönen im Falsett, aber auch ohne Falsett, verbesserte sich die Intonation erkennbar. In seiner Zusammenchau dieser Lernprozesse schreibt der Lehrende: „Sehr erfreulich und bemerkenswert war für mich, wie schnell sie den Zugang zur Musik und zum Gesang gefunden und somit alle Ängste abgelegt hat...natürlich hat ihr mein Stützen am Klavier und mein Falsettieren in der Entwicklung dabei sehr geholfen...sie hat dadurch auch immer mehr Erfolgserlebnisse erhalten und ist in ihrer musikalischen Entwicklung sehr vorangekommen. Wichtig bei der Studierenden L war, die Angst abzubauen und sie im Unterricht sehr positiv zu verstärken und ihr fürs Musizieren und Singen Selbstvertrauen, aber auch Selbstbewusstsein, zu geben. Sie ist nunmehr im Stande, schöne Legato-Bögen richtig zu singen und somit eine Kantilene aufzubauen und auch zu phrasieren – das bedeutet, dass sie der Liedliteratur eine Richtung geben kann – sobald sie rhythmisch und intonatorisch sicher war, hat sie schön phrasiert, auch kleine agogische Rubati zugelassen; zu erwähnen ist aber, dass ihr das A-cappella-Singen schwer fällt;

aber das wissen wir alle, dies ist sogar für jeden professionellen Sänger sehr heikel und schwierig und es dauert Jahre bis zur Internalisierung...“ Für den Lehrenden war die Studierende L gesamt gesehen sehr fleißig, besuchte regelmäßig den Unterricht und befindet sich auf dem richtigen Weg, auch wenn „alles seine Zeit braucht“.

Studierende M hat mit ihrer Musikalität und ihrem Engagement kaum Probleme, richtige Töne nachzusingen. Probleme gab es aber mit der Tiefatmung, aufgrund dessen sie beim Singen der Literatur und bei Vokalisieren zu oft und immer wieder nachgeatmet hat. Durch das regelmäßige wöchentliche gemeinsame Üben konnte dieses Problem relativ rasch behoben werden. Der gute Umgang mit ihrer Singstimme wurde einerseits unterstützt durch die deutlich erkennbare Körperlichkeit in ihrer Sprechstimme sowie durch den aktiven Sport, den die Studierende betreibt. Hinsichtlich der Tongebung mussten zu Beginn auch hörbare Glottisschläge bewusst gemacht und beseitigt werden. Hilfreich war dabei die Fertigkeit, gut klingende Vokalisieren rasch umsetzen zu können. Die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und dieses auszuprobieren, unterstützte diese Prozesse sehr. Die satte und runde Tiefe in der Mittellage war eingangs etwas durch Hauch und Luft beeinträchtigt. Dem konnte durch gezielte Legato-Dreiklangs-Vokalisieren und eine damit verbundene Druckreduktion entgegengewirkt werden. Damit war es möglich, die Mezzosopran-Stimme der Studierenden M auch in der Höhe zu stabilisieren, auch wenn ein langanhaltendes Singen in dieser Lage (noch) nicht möglich war. Auffallend ist, dass sich die Studierende M, im Gegensatz zu vielen ihrer Kollegen*innen, hinsichtlich ihrer stimmlichen und gesanglichen Qualitäten unterschätzt, also als weniger talentiert eingestuft hatte, als dies tatsächlich der Fall war. Aus der Sicht des Lehrenden wäre sie durchaus als Primarstufenlehrerin für eine Volksschule mit musikalischem Schwerpunkt geeignet, wo das Singen sowohl im Klassenverband als auch in Schulchören größeres Gewicht hat.

Studierende N hat viel Körperlichkeit in der Sprechstimme und eine große persönliche Ausstrahlung mitgebracht. Sie war im Gegensatz zu vielen anderen bei ihren Stimm- und Gesangsübungen in keiner Weise schüchtern, auch nicht in den sprechtechnischen Übungen und der Hochlautung. In diesem Fall von einem Naturtalent zu sprechen, scheint durchaus angebracht. Doch auch hier gab es Probleme aufzuzeigen und zu beseitigen, etwa dass sie zu oft, zu viel und zu schnell geatmet hat, gepaart mit ein wenig innerer Ungeduld. Nach gezielten Übungen konnte dieses Problem behoben werden und ruhiges und behutsam ausgeführtes Atmen förderte das von Natur aus sehr gute Singen und Sprechen. Studierende N hat einen hohen Mezzosopran und trotzdem in der tieferen Lage ein sehr rundes und sattes Register und Timbre, wodurch die Mittellage wunderbar rund klingt. In der hohen Diskantlage schwingt noch ein wenig Angst mit, was noch kontrolliertes Training braucht, etwa mit gezielten Quint- und Dreiklangs-Vokalisieren, die in Richtung Sopranlage führen. Auch bei der Studierenden N waren Wechselwirkungen zwischen ihrer aktiven sportlichen Tätigkeit und der Fähigkeit des Sehrgut-singen-Könnens feststellbar. Und auch hier war die Selbsteinschätzung auf einem deutlich niedrigeren Niveau verortet, als dies tatsächlich der Fall war.

Der Studierende K hatte aufgrund seiner stimmbildnerischen Vorerfahrungen weder Intona- tions- noch Rhythmus-Probleme, wohl aber zeigte sich eine Kehlkopfhochstellung, die beim

Singen mit zu viel Druck zu einem sogenannten „Übersteuern“ der Stimme führte. Gesamt gesehen war aber der Klang der Bariton-zweiter-Tenor-Stimme rund und schön und in seiner Körperlichkeit fest verankert. Das Legato ist immer sehr ruhig geflossen. Aufgrund seiner Musikalität und Stimmbeweglichkeit konnte der Studierende K neue Übungen schnell und gut umsetzen, auch Schwierigeres, wie Mezza-di-voce- oder Stakkato-Übungen. Da Studierender K eher im Pop-Musik-Genre beheimatet ist, hatte sich scheinbar ein Hochatmung festgesetzt. Diese musste als eine der wenigen Korrekturen durch die klassische Bauchatmung bearbeitet und korrigiert werden. Auch hier hat sich der Studierende trotz der großen Sicherheit in der Liedliteratur und seiner Fähigkeit a-cappella gut und sicher zu intonieren eher in seinen Leistungen unterschätzt. Dabei scheint er für den Lehrenden mit diesen Fähigkeiten prädestiniert, einen Schulchor aufzubauen.

Die zuvor vorgestellten Beispiele aus der Musikcamp-Stimmbildung haben jenen Eindruck verstärkt, der schon aufgrund der Analyse der Selbsteinschätzungsbögen vermutet werden konnte. Studierende, die am Beginn ihrer Ausbildung zu Volksschullehrern*innen stehen, neigen eher dazu, sich hinsichtlich ihrer stimmlichen Qualitäten bei Sprech- und Singstimme und der damit verbundenen Leistungsfähigkeit zu überschätzen, wenn diese Qualitäten – aus welchen Gründen auch immer – nicht, kaum oder wenig ausgebildet sind. Im Vergleich dazu zeigt sich, dass Studierende mit guten sprech- und singtechnischen Voraussetzungen sich eher in einem darunter liegenden Leistungsniveau sehen und einordnen wollen. Die Studierenden beider Gruppen können aber weder die Komplexität in der Handhabung und Weiterentwicklung von Sprech- und Singstimme erkennen und verstehen noch damit verbundenen Lernprozesse initiieren. Aufgrund des intensiven Fokus auf die eigene Stimme im Rahmen der Musikcamp-Studieneinheiten braucht es daher ein diese Prozesse begleitendes Studienmaterial, das die Komplexität dieses Tuns basal und elementar verbalisiert, analysiert und sichtbar macht, sowohl für die Studierenden selbst als auch mit Blick auf das Sprechen und Singen mit Volksschulkindern im zukünftigen Berufsalltag.

4.4 Vergleiche zwischen Selbsteinschätzung von Studierenden und ihrem musikalisch-rhythmischen Können mit Stimme und Gitarre

Die abschließenden vergleichenden Einsichten erfolgten vorrangig vom Blickwinkel des Gitarre-Spiels und den damit verbundenen Fertigkeiten, den eigenen Gesang mit diesem Instrument zu begleiten. Wie sich in der Analyse der Selbsteinschätzungsbögen gezeigt hat, ist zu Beginn des Studiums der Anteil jener Studierenden sehr hoch, die als Instrument für das Musikcamp und die damit verbundene Überprüfung eines „Instrumental begleiteten Singens“ die Gitarre wählen. Für viele von ihnen ist dies die erste wirkliche Begegnung mit diesem Instrument oder überhaupt die erste mit einem Musikinstrument.

Die Fragebogenauswertung stammt aus dem Studienjahr 2020/21 und wurde von jenem Lehrenden verfasst, der nicht nur als einer von mehreren Gitarre-Lehrern*innen diesbezüglich

das Musikcamp betreut, sondern dieses vor allem auch federführend aufgebaut und nunmehr über Jahre hindurch erfolgreich geleitet und verwaltet hat. Die dazu unten angeführten Tabellen sind der Versuch einer fokussierten Zusammenschau jener Fragebogenergebnisse, wie sie unter Kapitel 3 „Die Selbsteinschätzung der Studierenden zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich ihres augenblicklichen musikalisch-rhythmischen Könnens“ detailliert aufgeschlüsselt worden sind. Dazu wurden die Fragen 1 bis 8, sowie 13 und 14, Fragen nach dem sprachrhythmischen Können, nach dem rhythmischen Können mit körpereigenen Instrumenten in Verbindung mit Sprechen, zu koordinativem Können im Gehen und Klatschen, zur Selbsteinschätzung hinsichtlich des Singens eines Liedes in hoher Lage, zu Selbsteinschätzungen zu Singübungen in Verbindung mit dem akustischen Gedächtnis sowie zur Selbsteinschätzung hinsichtlich des Singens eines Liedes ohne und mit Instrumentalbegleitung, zusammengefasst, um so eine prozentuell ausgewiesene Gesamt-Selbsteinschätzung zu erhalten. Die darüber hinaus gestellten Fragen wurden nicht miteinbezogen, weil sie sich auf sehr unterschiedliche und nicht zu vergleichende Fragen bezogen haben.

Alle angeführten 36 Studierenden der sogenannten Referenz-Gruppe gehören jenen Musikcamp-Kleingruppen an, die bei ein und demselben Lehrenden Gitarre-Unterricht unter Einbindung der Singstimme erhalten haben. Anzumerken ist, dass dieser Musikcamp-Unterricht – aufgrund der Pandemie – großteils via der Online-Plattform „Teams“ stattgefunden hat.

Die erste Vergleichstabelle zeigt die prozentuelle Gesamt-Selbsteinschätzung aller Studierenden in diesem Studiensemester im Vergleich zur prozentuellen Gesamt-Selbsteinschätzung der aus dieser Gesamtgruppe herausgenommenen 36 Studierenden der Referenzgruppe.

	Gesamtgruppe	Referenzgruppe 36 Studierende
sehr gut	31,0 %	25,0 %
gut	32,5 %	33,1 %
ein wenig	17,6 %	21,1 %
kaum oder nicht	12,0 %	16,4 %
keine Angaben	6,9 %	4,4 %

31 Prozent der Studierenden der Gesamtgruppe bewerten ihr musikalisch-rhythmisches Können, nach dem im Selbsteinschätzungsbogen in den Fragen 1 bis 8 sowie 13 und 14 gefragt wurde, mit „sehr gut“. Dem gegenüber sehen sich nur 25 Prozent von 36 Studierenden der Referenzgruppe diesbezüglich ebenfalls auf einem sehr guten Leistungsniveau. Gesamt gesehen kann der Blick der Studierenden der Referenzgruppe auf die abgefragten Leistungen als kritischer bezeichnet werden als jener der Gesamtgruppe.

Der nächste Vergleich erfolgt zwischen der Gesamt-Referenzgruppe und jenen sieben Studierenden aus dieser Referenzgruppe, die sich als einzige dieser 36 Kandidaten*innen zum erstmöglichen Überprüfungs-Termin des „instrumentalbegleiteten Singens mit Gitarre“, der mit Mitte des zweiten Studiensemesters festgelegt wurde, angemeldet und diese Überprüfung dann auch positiv absolviert haben.

	Referenzgruppe 36 Studierende	7 Studierende positiv
sehr gut	25,0 %	44,3 %
gut	33,1 %	38,6 %
ein wenig	21,1 %	5,7 %
kaum oder nicht	16,4 %	8,5 %
keine Angaben	4,4 %	2,9 %

44,3 % der 7 Studierenden, die ihre Überprüfung eines „instrumentalbegleiteten Singens mit Gitarre“ zum erstmöglichen Überprüfungs-Termin positiv absolviert hatten, bewerteten ihr musikalisch-rhythmisches Können mit Blick auf die Fragestellungen 1 bis 8 sowie 13 und 14 des Selbsteinschätzungsbogens mit „sehr gut“. Der diesbezügliche Prozentsatz der Gesamt-Referenzgruppe mit 25 % hingegen war deutlich niedriger. Gesamt gesehen zeigte sich damit, dass weitgehend alle der 36 Studierenden (bis auf wenige Einzelfälle, auf die hier nicht eingegangen werden soll) sich hinsichtlich ihres musikalisch-rhythmischen Könnens und des damit verbundenen Lernverlaufs über das gesamte Studienjahr hindurch realistisch gesehen und eingeschätzt haben.

Zieht man dabei ein Zwischenresümee, so fällt auf, dass die Selbsteinschätzung jener Studierenden, deren Schwerpunkt mehr auf dem Erlernen des Spiels auf der Gitarre gelegt war, also auf einem Instrument, deutlich realistischer war, als bei jenen, die, wie unter Punkt 4.2 und 4.3, dargestellt, fast ausschließlich das Singen-Lernen mit ihrem körpereigenen Instrument Stimme im Fokus hatten. Auffallend ist auch, wie unter Punkt 4.1 schon festgestellt, dass Studierende, die sich eher im fortgeschrittenen Bereich des Instrumentalspiels bewegen, weniger zu Überschätzung ihrer Leistungen neigen als jene, die als Anfänger*innen am Beginn dieser unbestritten komplexen Lernprozesse stehen.

Der nächste Vergleich mit der Gesamt-Referenzgruppe erfolgt mit jenen sieben Studierenden aus der Referenzgruppe, die sich als einzige zur Überprüfung „instrumentalbegleiteten Singens mit Gitarre“ zum letztmöglichen Überprüfungs-Termin angemeldet hatten und auch dann diese Überprüfung nicht positiv absolvieren konnten. Die restlichen 22 Studierenden, der aus 36 Personen bestehenden Gesamt-Referenzgruppe, hatten ihre Überprüfungen zwar nicht zum erstmöglichen Termin, wohl aber in der Zwischenzeit positiv absolviert.

	Referenzgruppe 36 Stud.	7 Studierende negativ
sehr gut	25,0 %	20,0 %
gut	33,1 %	24,3 %
ein wenig	21,1 %	25,7 %
kaum oder nicht	16,4 %	28,6 %
keine Angaben	4,4 %	1,4 %

28,6 % der 7 Studierenden, die ihre Überprüfung eines „instrumentalbegleiteten Singens mit Gitarre“ auch zum letztmöglichen Überprüfungs-Termin nicht positiv absolvieren konnten, sahen zu Studienbeginn ihr musikalisch-rhythmisches Können zu den Fragen 1 bis 8 sowie 13 und 14 im Bewertungsspektrum von „das kann ich kaum oder nicht“. Im Vergleich dazu war

der Prozentsatz in der Selbsteinschätzung der Gesamt-Referenzgruppe zum Punkt „kaum oder wenig“ mit 8,5 % deutlich geringer. Gesamt gesehen zeigt sich damit aber auch hier eine annähernd realistische Selbsteinschätzung. Abschließend seien nun diese zuvor getrennt aufgezeigten Selbsteinschätzungsprofile im Vergleich von Positiv- und Negativ-Gruppe gegenübergestellt.

	7 Studierende „positiv“	7 Studierende „negativ“
sehr gut	44,3 %	20,0 %
gut	38,6 %	24,3 %
ein wenig	5,7 %	25,7 %
kaum oder nicht	8,5 %	28,6 %
keine Angaben	2,9 %	1,4 %

Der folgende abschließende Vergleich verwendet keine Prozentzahlen, sondern zeigt die Anzahl jener Antworten, die zwei Studierende auf die Fragen 1 bis 8, 13 und 14 sowie die Frage nach den Vorkenntnissen am Instrument gegeben haben. Studierender X hat auf drei Fragen mit einem „sehr gut“ geantwortet. Studierende Y hat keine Sehr-gut-Bewertung vorgenommen, dem gegenüber 10 Fragen der Antwort „kaum oder nicht“ zugeordnet. Auch Studierender X hat sieben Mal die Bewertung „kaum oder nicht“ vorgenommen.

	Studierender X	Studierende Y
sehr gut	3	0
gut	0	0
ein wenig	1	1
kaum oder nicht	7	10

Da aber der Studierende X regelmäßig das Musikcamp besuchte, konnte er dieses schon beim ersten Überprüfungs-Termin positiv abschließen. Studierende Y hatte sich entschieden, das Angebot des Musikcamps nicht in Anspruch zu nehmen und konnte die geforderte Überprüfung eines instrumental begleiteten Singens auch zum letztmöglichen Termin zu Beginn des vierten Studienseesters nicht positiv absolvieren.

Die Anzahl der Antworten und deren Verteilung entspricht wohl gesamt gesehen den beschriebenen Leistungen der beiden Studierenden und zeugt von einer weitgehend damit verbundenen realistischen Einschätzung. Sie zeigt aber auch, dass eine gezielte und differenzierte Förderung im Rahmen des Musikcamps, trotz dieses eigentlich zu eng bemessenen Zeitraums von nur einem Jahr, zu einem doch durchaus herzeigbaren positiven Kompetenzerwerb führt. Dies wird auch mit Blick auf die Studierenden X und Y bestätigt, da beide zu Studienbeginn keine irgendwie gearteten Vorerfahrungen auf dem Instrument Gitarre hatten.

5 Weiterführende Schritte in der Entwicklung musikalisch-rhythmischer Kompetenzen hin zu einer innovativen Musikdidaktik in der Primarstufenausbildung und Berufswelt

Für das Lehrenden-Team in seiner Gesamtheit lassen all diese hier dargelegten Erfahrungen in der Arbeit mit den Studierenden innerhalb dieses einen Studienjahres folgende Schlüsse zu. Die Selbsteinschätzungsbögen:

- ...bieten den Studierenden einerseits Hilfe zur Selbstreflexion und bereiten sie andererseits in diesem ersten Schritt einer Auseinandersetzung mit musikbezogenen Inhalten und Prozessen auf das Lernen im Musikcamp vor.
- ...haben schon für sich gesehen eine gewisse Aussagekraft und helfen den Lehrenden sowohl mit Blick auf einzelne Studierende als auch in einer Zusammenschau aller Studierenden Tendenzen auszumachen, welche lernbezogenen Maßnahmen in den Musikcamp-Kursen für das kommende Studienjahr zu setzen sind.
- ...können kein individuelles Beratungsgespräch ersetzen. Sie sind aber ein geeigneter Ausgangspunkt, um Studierenden im Rahmen eines solchen Gesprächs eine individuelle, zielgerichtete Förderung hinsichtlich ihrer musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit anbieten zu können.
- ...können auch die bis zum Studienjahr 2019/20 bestehenden Möglichkeiten der Überprüfung und Feststellung der musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit nicht ersetzen, sondern nur bereichern.

Die Forderung nach praxisbezogenen Eignungsfeststellungsformen bleibt daher weiterhin bestehen, verbunden mit dem Verweis, dass es keine ernstzunehmende musikalisch-künstlerische Bildungseinrichtung gibt, die auf eine solche Eignungsfeststellung verzichten könnte.

Aus all diesen gewonnenen Einsichten wurden zu den bisherigen Lernangeboten eine Reihe weiterer ergänzender und unterstützender Maßnahmen gesetzt, die im Rahmen des Musikcamps zu einer kontinuierlichen und nachhaltigen Verbesserung der musikalisch-rhythmischen Qualifizierung der Studierenden führen werden.

Zum Musikcamp-Angebot „Gitarre in Verbindung mit Gesang“ wurden 2021 von Johannes Winkler „Arbeitsunterlagen nur für den Unterrichtsgebrauch zu Musikcamp Gitarre“ zusammengestellt. In der Form eines Lehrveranstaltungsinternen Studienskriptums erhalten die Studierenden detailliert aufbereitete Lernmaterialien, um jene Kompetenzen am Instrument, auch in Verbindung mit Gesang, zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, in kleinsten aufbauenden Lernschritten das in den Präsenzstunden Erlernte zu festigen. Die Auswahl der dafür geeigneten Lieder ist so gewählt, dass die Studierenden eine möglichst breite Kenntnis von Griffen, Schlag- und Zupfmustern erhalten, die auf die Primarstufe abgestimmt sind. Einfaches Melodiespiel, speziell in der Tonlage der Singstimme der Kinder, ist ebenfalls ein Teil des Inhalts sowie der Bezug zu grundlegenden musiktheoretischen Begriffen. Die Studierenden

sollen dadurch auch in der Lage sein, später selbstständig ihr Liedgut für den Unterricht in Verbindung mit dem Instrument zu erweitern.

Zum Musikcamp-Angebot „Klavier und verwandte Tasteninstrumente in Verbindung mit Gesang“ gibt es ein ebenfalls 2021 von Michael Rumpeltes ausgearbeitetes und ähnlich aufbereitetes Studienmaterial hinsichtlich der Anforderungen des Klavierspiels und jenen, verwandter Instrumente, insbesondere natürlich auch wiederum mit Blick auf die angemessene Begleitung von Liedern für die Primarstufe.

Zum Musikcamp-Angebot „Stimmbildung“ wurde 2022 von Hubert Gruber, Martina Petz, Johann Pichler und Andrea Schwab in Zusammenarbeit mit Michael Rumpeltes, Johannes Winkler, Astrid Cyrmon und Alexandra Kreiderits-Farkas ein sogenanntes „Stimmbildungstagebuch“ ausgearbeitet. Es beinhaltet einen Skripten-Teil, in dem grundlegende Informationen zur menschlichen Stimme und dem sorgsamem Umgang mit ihr gegeben werden. Darüber hinaus finden sich Verweise und Informationen zum Lernmaterial von Tjark Baumann (2013) mit dem Titel „Stimmbilder“. Die Stimmbildner*innen greifen im Laufe der beiden Semester immer wieder solche „Stimmbilder“ aus dem Original-Unterlage-Depot auf, auch als Lernmaterial für die Arbeit mit Volksschülern*innen. Gemeinsam mit den Stimmbildnern*innen und Gesangspädagogen*innen des Musikcamps werden zu den jeweiligen Studieneinheiten entsprechende Eintragungen vorgenommen, um damit am Ende des Studienjahres neben den praktischen Übungen und Überprüfungen ein umfassendes Handbuch in Händen zu halten. Dieses soll die Studierenden im Rahmen ihres weiteren Studiums und weit darüber hinaus hilfreich begleiten.

Als weitere unterstützende Maßnahme wurde mit 2021 das Musikcamp-Angebot „Elementare Musiklehre und Grundlagen der Harmonielehre“ eingerichtet. Dazu finden in den ersten drei Februarwochen Lehrveranstaltungen statt, aufgeteilt in vier Studiengruppen mit jeweils zwei Terminen zu je sechs Unterrichtseinheiten. In der letzten Februarwoche gibt es abschließend die Möglichkeit, in Online-Gesprächen über die Teams-Plattform „Musikcamp“ noch offene Fragen zu klären. Einige Tage später erfolgt die schriftliche Überprüfung des erarbeiteten musikalischen Grundwissens. Michael Rumpeltes und Johannes Winkler haben dazu in zwei Teilen eine sehr praxisorientierte und hilfreiche Handreichung ausgearbeitet, die Schritt für Schritt die Wege zur Abschlussüberprüfung ebnet.

Seit 2022 gibt es nunmehr auch das Musikcamp-Angebot „Orientierungsgespräch Musik“, das nach und ergänzend zu den von den Studierenden sehr positiv angenommenen Informationsveranstaltungen der sogenannten „Welcome-Days“ angeboten wird. Dafür ist eine Onlineanmeldung erforderlich. Dieses Orientierungsgespräch versteht sich als abschließendes, kurz vor dem Musikcamp-Start angesetztes Beratungsgespräch, bei dem die Studierenden die Möglichkeit erhalten, ein Kinderlied oder auch einen Song vorzutragen und gegebenenfalls auf der Gitarre, dem Klavier oder dem Akkordeon zu begleiten. Dieser quasi erste Dialog mit Instrument und Stimme hilft die Erwartungshaltungen der Studierenden auf den Ist-Stand zu bringen, um sie in entsprechend eingeteilten Kleingruppen optimal durch das Jahr hindurch in ihrem Lernen mit und durch Musik begleiten zu können.

Aufbauend auf diese im Rahmen des Musikcamps erworbenen Kompetenzen eines instrumental begleiteten Singens und eines darüber hinaus verantwortungsvollen Umgangs mit Sprech- und Singstimme sowie Musikinstrumenten, können im Rahmen weiterer ineinandergreifender Lehrveranstaltungen jene notwendigen musikdidaktischen Grundlagen mit den Studierenden schrittweise erarbeitet, aufgebaut und erweitert werden, die es für einen angemessenen, weitgehend elementar aber auch dialogisch-integrativ ausgerichteten Musikunterricht braucht, so wie für alle anderen Unterrichtsfächer der Volksschule eben auch.

Es ist eine Musikdidaktik für die Primarstufe, die im österreichischen Kompetenzmodell Musik (AGMÖ, 2013) mit seinen leicht fasslichen und zu handhabenden Kompetenzbereichen, 1. Singen und Musizieren, 2. Tanzen, Bewegen und Darstellen, 3. Hören und Erfassen verwurzelt ist. In entsprechenden Methodenkonzepten, wie Stairplay (Gruber, 2015, 2016), den musikalischen Verstehens- und Sprachinseln (Gruber, 2018), dem Klangquadrat (Gruber, 2019a) oder dem KlangWortWeg (Gruber, 2021) und anderen mehr erfährt dieses Kompetenzmodell seine methodische und inhaltliche Entfaltung. Wie eine solche damit verbundene Ausbildung an Hochschulen in der Primarstufenausbildung verankert ist, bzw. sein sollte und welche Herausforderungen, aber auch Chancen sich daraus ergeben, wurde im Rahmen der Jubiläumsschrift der AGMÖ, der Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik Österreichs, „Musikpädagogik in Österreich. 75 Jahre AGMÖ. Die Jahre 1997–2022“ (Gruber, 2022) dargelegt.

Vor allem sei darauf verwiesen, dass diese Wege schon in der Ausbildungszeit durch kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (Gruber, 2019b) ergänzt und erweitert werden können. Und wenn dies bisher noch nicht geschehen ist, sollte dies, insbesondere mit Lesson Study (Gruber, 2019c) nachhaltig in der Fort- und Weiterbildung als innovative dialogische Wege gemeinsamen Lernens verankert werden.

Dies alles geschieht nicht zuletzt, damit sich der Musikunterricht in der Primarstufe von dem Vorwurf erholt, er sei schlecht oder würde erst gar nicht mehr praktiziert werden. Es ist eine mehr als einseitige Sichtweise, die aber geradezu gebetsmühlenartig von manchen Teilen der Elternschaft ebenso wie von Kollegen*innen aus dem Bereich der Sekundarstufe und nicht zuletzt von Seiten der Musikuniversitäten immer wieder vorgebracht wird (Kostner, 2021, S. 14–16), ohne dass von diesen Seiten jemals angemessene Unterstützungsangebote ausgearbeitet und zur Verfügung gestellt wurden. Es sind Vorwürfe, die nicht nur für Peter Kostner (2021), Musikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Tirol, widerlegbar sind. Der Grund dafür ist vorrangig darin zu suchen, dass ein Gros der meist weiblichen Volksschullehrerinnen über einen sehr langen Zeitraum mit der Zielvorstellung ausgebildet wurde, nur wer gut singen und sich dabei auf einem Instrument entsprechend gut begleiten kann, kann in der Volksschule angemessen Musik unterrichten (Gruber, 2022, S. 125). Einher ging dies mit einer schrittweisen Ausdünnung dieser Fertigkeiten im Rahmen der Ausbildung. Was wohl aber am meisten fehlte, war die Entwicklung innovativer Lernmodelle, die die Enge dieses musikalischen Lernraumes gesprengt und somit in alle Richtungen geweitet hätten, als wirkliche Hilfe für die Lehrpersonen und ihren Schülern*innen, denen so neben dem Erlernen von Schreiben, Rechnen und anderem eine wesentliche Lernerfahrung, nämlich jene mit und durch die Musik, nur

zu oft vorenthalten wurde. Diese Prozesse könnten aber schon in kürzester Zeit eine Umkehrung erfahren. Was es dazu braucht, sind die Bereitschaft zum Dialog und ein Einander-Zuhören-und-Verstehen-Wollen. Wie solche Wege behutsam und doch wirksam beschritten werden können, hat dieser Beitrag mit seinem ausführlichen Blick auf das Spannungsfeld von musikalischem Selbstkonzept und Anforderungen für Studium und Beruf gezeigt.

Literatur

- AGMÖ (Hrsg.) (2013). Kompetenzen in Musik. Ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung. In: *Musikerziehung Spezial*, Jahrgang 66, Heft 3, 2013. Herausgegeben in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk).
- bmukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012): *Kompetenzprofile Musikerziehung für Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Lehramt für Volksschulen, Hauptschulen/NMS und Allgemeine Sonderschulen*. Wien.
- Doidge, N. (2017). *Neustart im Kopf*. Wie sich das Gehirn selbst repariert (3. Auflage). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gruber, H. (2015). *Stairplay – Music step by step*. Noten lernen, Schritt für Schritt. Das Lernspiel. Herausgegeben vom Haus der Musik Wien in Kooperation mit der Lang Lang International Music Foundation. <https://www.hausdermusik.com/musikvermittlung/stairplay/stairplay-das-lernspiel>, abgerufen am 17.11.2022.
- Gruber, H. (2016). Stairplay: Innovative learning offers to discover the world of music notation! Practice paper. In R. Girdzijauskienė, E. Sakadolskienė (Ed.). *Looking for the unexpected*. Creativity and innovation in music education. Proceedings of the 24th EAS Conference in Vilnius, Lithuania from 16–19 March 2016 (pp. 119–128). Vilnius: Klaipėda university and EAS, ISBN 978-9955-18-924-4.
- Gruber, H. (2018). Musikalische Verstehens- und Sprachinseln. Ein mehrdimensionales und dialogisches Lernwerkzeug für die Primarstufe zur Entwicklung der Grundkompetenzen: Hören und Erfassen, Lesen und Verstehen. In *R&E-SOURCE* <http://journal.ph-noe.ac.at>, Open Online Journal for Research and Education, Tag der Forschung, April 2018, ISSN: 2313-1640. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/535/568>, abgerufen am 17.11.2022.
- Gruber, H. (2019a). Das elementare Methodenkonzept „Klangquadrat“. Ein Angebot für ein dialogisch-integratives Lernen mit Musik in der Primarstufe und Anregung zu einem Diskurs über die inhaltliche Gewichtung von Musik im Primarstufenunterricht. In *R&E-SOURCE* <http://journal.ph-noe.ac.at>, Open Online Journal for Research and Education, Ausgabe, S. 14: Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Verbund Nord-Ost, Tag der Forschung, April 2019, ISSN: 2313-1640. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/-643>, abgerufen am 17.11.2022.
- Gruber, H. (2019b). Einsichten zu Lehren und Lernen durch Bachelorarbeiten mit Lesson Study. In C. Mewald, E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*, S. 123–138. Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 7. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.

- Gruber, H. (2019c), "Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 8 No. 4, pp. 272—289. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2019-0019>, abgerufen am 17.11.2022.
- Gruber, H. (2019d). *Lesson Study – innovative Wege dialogischer Praxisforschung in Fort- und Weiterbildung*. In C. Mewald, E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*, S. 195—212. Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 7. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Gruber, H. (2021). Das Methodenkonzept „KlangWortWeg“. Dialogisch-integratives Lernen und Lehren. In D. M. Eberhard, C. Schmidmeier (Hrsg.). *Lernen fördern mit Melodie, Rhythmus und Bewegung*. Unterrichtsprinzip Musik in allen Fächern, S. 132—141. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gruber, H. (2022). *Bewegte Zeiten. Musikpädagogische Chancen und Herausforderungen in der Primarstufenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. In: P. Hönigschnabl, L. Donat (Hrsg.). *Musikpädagogik in Österreich. 75 Jahre AGMÖ. Die Jahre 1997—2022*, S. 123—131. AGMÖ – Publikationsreihe 40. Rum/Innsbruck: Helbling Verlag.
- Gruber, H., Cyrmon, A., Rumpeltes, M. & Winkler, J. (2021). *Informationen zum Musikcamp und der musikalisch-rhythmischen Bildungsfähigkeit*. Fragebogen zur Selbsteinschätzung Musik/Musikpädagogik für das Studienjahr 2021/22. Baden: PH NÖ.
- Kostner P. (2021). Lust und Frust in der Pädagog*innenbildung. Gedanken zur Ausbildungssituation der Primarpädagog*innen im Schulfach Musik in Österreich. In *Musikerziehung Heft 2 (Jahrgang 74)*, Oktober 2021, S. 14—16
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschule erlassen werden. BGBl. Nr. 134-/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, S. 166—172. In URL: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt-14055.pdf, abgerufen am 25.04.2022.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). „Self-concept: Validation of construct interpretations“, In: *Review of Educational Research*, 46, pp. 407—441.
- Spychiger, M. (2010a). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M. (2010b). *Von früh bis spät. Zur Bedeutung des musikalischen Lernens im Laufe des Lebens*. Beitrag zur Diesterweg-Simon Vortragsreihe. Polytechnische Gesellschaft, Frankfurter Sparkasse, Kuratorium Kulturelles Frankfurt. Frankfurt am Main am 20. April 2010. <https://kipdf.com/4ce7a430-1140-4985-91b7-b04094472585>, abgerufen am 09.06.2022.
- Spychiger, M. (2013): *Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. Üben und Musizieren*. Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen, 30. Jahrgang, Nr. 6, S. 18—21.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik*. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Suppan, W. (1984). *Der musizierende Mensch*. Eine Anthropologie der Musik, Mainz: Schott Verlag.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wysser, C., Hofer, T., Spsychiger, M. (2005). *Musikalische Biografie*. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen

Musikunterrichtes und der pädagogischen Beziehungen. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern. https://www.phbern.ch/sites/default/files/Abstract%20Musikalische%20Biografie_7.pdf, abgerufen am 09.06.2022.

(Hoch-)Schule der Vielfalt

Begabungs- und Begabtenförderung als profilgebender Schwerpunkt der KPH Wien/Krems

Denise Hofer, Wolfgang Ellmauer, Andrea Bisanz, Michaela Liebhart-Gundacker, Isabel Wanitschek, Tamara Katschnig¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1136>

Dieser Artikel thematisiert „Diversität als Normalität“ im Kontext Begabungsförderung. Diese leistet bei der Erkennung von allen Schüler*innen innenwohnenden Potenzialen einen wesentlichen Beitrag. Die Anerkennung sprachlicher, ethnischer, sozialer, kultureller und religiöser Heterogenität im Klassenzimmer als Selbstverständlichkeit gilt als wesentliche Gelingensbedingung für eine potenzialorientierte Haltung von Lehrpersonen. Diese innere Einstellung sowie geeignete Fördermaßnahmen tragen zur mehr Bildungsgerechtigkeit im Sinne der UNICEF-Kinderrechte und der Sustainable Development Goals (SDGs) bei. Vorgestellt wird in diesem Beitrag die Umsetzung des profilgebenden Schwerpunkts „Potenzialentwicklung, Begabungs- und Exzellenzförderung“ an der KPH Wien/Krems. Zudem erfolgt eine Darstellung von zentren-, hochschul- und länderübergreifenden Projekten, aus denen sich unterschiedliche Angebote für Studierende der Ausbildung sowie für Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildung ergeben. Durch die hochschulinterne Kooperation mit dem Institut für Forschung und Entwicklung eröffnet sich die Möglichkeit, evidenzbasierte Veranstaltungen für Lehrpersonen anzubieten und zu beforschen. Der oben beschriebene Umgang mit Vielfalt beschränkt sich nicht auf die Angebote für Studierende und Lehrpersonen, sondern wird auch im hochschulinternen Miteinander (vor)gelebt.

Stichwörter: Begabungsförderung, Schulentwicklung, Nachhaltigkeit, Bildungsforschung

1 Einleitung

Das Anerkennen und Fördern der vielfältigen Potenziale aller Schüler*innen steht seit dem Schuljahr 2022/2023 als einer von zwei profilgebenden Schwerpunkten im Fokus der KPH Wien/Krems. Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) haben Pädagogische Hochschulen österreichweit die Aufgabe, theoretisches und

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: denise.hofer@kphvie.ac.at

praxisorientiertes Wissen an ihre Studierende und Lehrpersonen in der Fort- und Weiterbildung zu vermitteln. Die Schüler*innen sollen für das Lernen begeistert und in ihrer Entfaltung gefördert werden. Die Entfaltung ihrer Potenziale ist für die Lernenden auch eine Form der Persönlichkeitsentwicklung, die von den Lehrpersonen Unterstützung und individuelle Begleitung benötigt. Dafür braucht es Grundlagenwissen in der Begabungs- und Begabtenförderung und eine entsprechende Haltung der Lehrkräfte.

Um dieses Wissen an die Lehrpersonen zu vermitteln, benötigt es breitgefächerte Angebote und die Zusammenarbeit der Mitarbeiter*innen der verschiedenen Zentren und unterschiedlichen Hochschulen, sowie aller Bildungsverantwortlichen. Dies setzt ein offenes, wertschätzendes und respektvolles Miteinander voraus, wie auch die Akzeptanz der Verschiedenheit aller Personen eine zentrale Grundlage der Begabungsförderung ist. Das Wahrnehmen und gezielte Einsetzen der individuellen Stärken der Hochschullehrenden soll im Sinne eines Modelllernens auch an die Studierenden weitergegeben und durch diese an den Schulen umgesetzt werden. Diese Form der Zusammenarbeit entspricht somit auch dem Leitbild der KPH Wien/Krems:

Als Bildungs- und Forschungsstätte, die sieben christliche Konfessionen und fünf Religionsgesellschaften unter ihrem Dach zusammenführt, nimmt sie Menschen in ihrer Würde und Einzigartigkeit wahr, begegnet ihrem fundamentalen Bedürfnis, Welt zu verstehen, befähigt sie, Gesellschaft verantwortet mitzugestalten und bietet ihnen sinnstiftend Orientierung. (Leitbild KPH, 2022)

2 Begabung.Person.Potenzial

Dieses Kapitel thematisiert die Entstehungsgeschichte der Fachstelle Begabung.Person.Potenzial an der KPH Wien/Krems. Die Definition von Begabungsförderung, die Relevanz in Bezug auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit werden aufgezeigt und es wird darauf eingegangen, wie die SDGs, die UNICEF-Kinderrechte und die Begabungs- und Begabtenförderung zusammenhängen.

2.1 Entstehungsgeschichte

Bereits seit der Gründung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 2007 nimmt die Begabungs- und Begabtenförderung einen wichtigen Stellenwert ein:

Seit ihrer Gründung (Anm.: der KPH Wien/Krems) verstehen wir an unserer Hochschule Begabungs- und Begabtenförderung als zentrale pädagogische Grundhaltung in allen Lehr- und Lernprozessen. Eine Bildungseinrichtung in kirchlicher Trägerschaft weiß sich stets dem Auftrag verpflichtet, jeden jungen Menschen in der Entfaltung seiner Potenziale (biblisch: Charismen, die in ihm angelegt sind), zu fördern und zu begleiten, damit er in seiner ganzen Persön-

lichkeit wachsen, reifen und zu einem sinnerfüllten, verantwortungsvollen Leben finden kann. Das wird durch die profilgebende Schwerpunktsetzung nun noch einmal unterstrichen (Andrea Pinz, Vorsitzende des Hochschulrats der KPH Wien/Krems, 2022).

Um Pädagog*innen beim Wissenserwerb in diesem Bereich zu unterstützen, wurde 2004 das TIBI – Thomasianum, Institut für Begabungsentwicklung und Innovation als Ausbildungs-, Service- und Beratungseinrichtung gegründet. 2007 wurde es zu einem Teil der KPH Wien/Krems als Fachstelle für Begabungsförderung unter der Leitung von Andrea Pinz. 2020 setzt das Beratungszentrum Begabung.Person.Potenzial (BPP) als Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungseinrichtung die Arbeit und Bemühungen rund um Begabungs- und Begabtenförderung des TIBI an der KPH Wien/Krems fort (KPH, 2022). Im Schuljahr entwickelte sich das Beratungszentrum zu einer Fachstelle weiter.

Hubert Philipp Weber, Rektor der KPH Wien/Krems, erachtet das Erkennen und Fördern der vielfältigen Potenziale als Basis für die Bildung einer reifen und erfüllten Persönlichkeit:

Bildung bedeutet, Menschen den Raum zu geben, sie zu einer reifen und erfüllten Persönlichkeit wachsen zu lassen. Die vielfältigen Begabungen zu erkennen und zu fördern, ist dafür eine unverzichtbare Voraussetzung. Das Wahrnehmen von Diversität sowie die Sensibilität für verschiedene Religionen und Kulturen stellen besondere Merkmale der KPH Wien/Krems dar. Begabungs- und Begabtenförderung stärkt die Bildungsgerechtigkeit, erhöht die Chancengleichheit, trägt zu Inklusionsprozessen bei und ist ein wesentlicher Bestandteil des spezifischen Profils der Hochschule (Hubert Philipp Weber, Rektor der KPH Wien/Krems, 2022).

2.2 Begriffsdefinition Begabungs- und Begabtenförderung

Potenzial, Talent, Stärke, Begabung? Trotz jahrzehntelanger Forschung gibt es immer noch keine generelle Definition des Begriffes *Begabung*. Diese Unschärfe des allgemeinen Verständnisses von Begabung hat einen wesentlichen Einfluss auf die Unsicherheit und Missverständnisse in der Praxis für Pädagog*innen und daraus resultierend auch auf die (fehlende) Förderung der Begabungen aller Schüler*innen (Schrittesser, 2019, S. 9). Ernst Hany hat bis zu 100 verschiedene Definitionen von Begabung zusammengetragen. Albert Ziegler bezeichnet diese Unklarheit in der Definition als *babylonisches Sprachgewirr* (Ziegler, 2008, S. 14 f).

Diese Unklarheit in der Definition zeigt sich auch in zahlreichen informellen Gesprächen mit Pädagog*innen. Sie assoziieren im alltäglichen Sprachgebrauch allzu oft mit Begabungs- und Begabtenförderung Hochleistung. Das hat zur Folge, dass Fördermaßnahmen eher der (geistigen) Elite zugutekommen. Durch den Grundsatzterlass des BMBWF (2017) sind alle Lehrpersonen österreichweit aufgefordert, die Potenziale ihrer Schüler*innen zu fördern. Das macht es

notwendig, dass Interessen im Unterricht durch Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen geweckt werden, wodurch sichtbar gewordene Potenziale entsprechend gefördert werden können. Wollen Erziehungsberechtigte die Begabungen ihrer Kinder außerschulisch fördern, setzt das u.a. voraus, dass sie über die nötigen finanziellen Mittel verfügen. Dem gegenüber steht die Überzeugung, dass Begabungsförderung ein Recht ist, welches allen Menschen zusteht (Schrittesser, 2019, S. 12; UNICEF, 2021). Dieser Zugang entspricht auch dem Verständnis der KPH Wien/Krems. Im folgenden Absatz wird darauf näher eingegangen.

2.3 Begabungsförderung als Kinderrecht

Die Fachstelle Begabung.Person.Potenzial versteht unter Begabungsförderung die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und die Förderung und Entfaltung der Potenziale jeder*s Schülers*in. Schrittesser bezeichnet dies als das Kernstück eines wertvollen Bildungsprozesses (Schrittesser, 2019, S. 8). Im Gegensatz zur Begabtenförderung, wo es um die gezielte Förderung sichtbarer Leistung geht, liegt der Fokus in der Begabungsförderung in der Einmaligkeit jeder Person, die über eine Vielzahl an Potenzialen verfügt. Unter Begabungsförderung kann der Weg hin zu einem Ergebnis verstanden werden, welcher beispielsweise durch konstruktive Rückmeldungen der Lehrpersonen bezogen auf den Lernprozess beeinflusst werden kann. Um ein schlummerndes Potenzial in Leistung zu transferieren, bedarf es nach Müller-Oppliger (2011) vor allem co-kognitive Fähigkeiten und Einstellungen des Lernenden wie Optimismus, Hingabe an ein Thema, Mut, Sensibilität für menschliche Belange oder eine Zukunftsvision. Das gezielte Fördern von sichtbarer Leistung fällt unter den Begriff der klassischen (Hoch-)Begabtenförderung, dessen übergeordnetes Ziel die Entwicklung von Leistungsexzellenz ist. Pädagog*innen haben die Aufgabe, ihre Schüler*innen bei der Entfaltung ihrer Potenziale zu begleiten und zu unterstützen (BMBWF, 2017; Weigand, 2014, S. 31). Dies deckt sich mit den Artikeln 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention und der Forderung nach hochwertiger Bildung (4.7) der SDGs (Agenda, 2030). Jedem Kind steht demnach das Recht auf Bildung zu (UNICEF, 2021). Um diesem Recht zu entsprechen, braucht es die Unterstützung vonseiten der Hochschulen z.B. in Form von bedarfsorientierten Fortbildungen.

3. Maßnahmen und Angebote zur Begabungs- und Begabtenförderung an der KPH Wien/Krems

Im folgenden Abschnitt werden die Angebote der KPH Wien/Krems für Lehrpersonen im Bereich Umgang mit Vielfalt/Diversität im Zusammenhang mit Begabungs- und Begabtenförderung vorgestellt. Folgende Grafik gibt einen Überblick zu den Maßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie zu Kooperationen und Forschung in diesem Bereich.

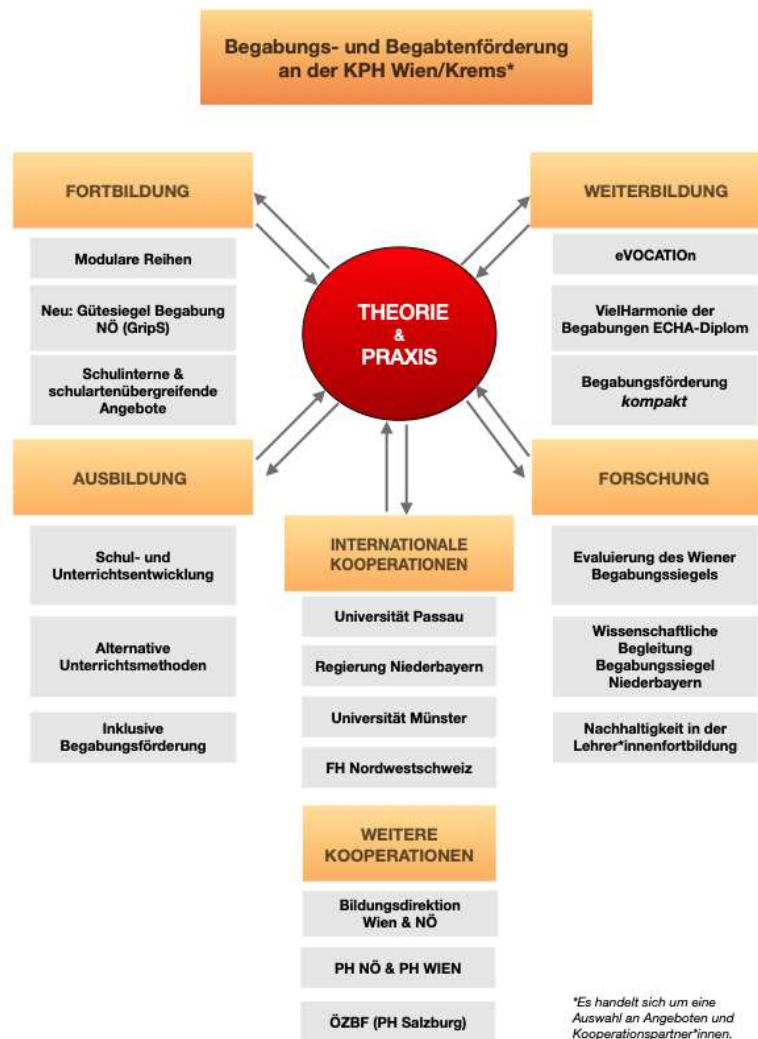


Abbildung 1: Angebote der Fachstelle Begabung.Person.Potenzial (eigene Darstellung)

3.1 Hochschullehrgänge

Aktuell werden an der KPH Wien/Krems drei Hochschullehrgänge zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung angeboten. Alle drei Lehrgänge gehen von einem dynamischen Begabungsbegriff aus. Begabung wird als entwickelbares Phänomen begriffen, der Begabungsbegriff ist zudem weit gefasst. Neben kognitiven Begabungen werden auch solche im emotionalen, psychomotorischen und kreativen Bereich miteinbezogen. Bei der Konzeption der Lehrgänge wurde besonders auf deren Folgewirksamkeit (Fischer, 2006) geachtet. So weisen die Lehrgänge typische, in mehreren Studien übereinstimmend nachgewiesene Merkmale von nachhaltigen Qualifizierungsmaßnahmen auf, wie z.B. (1) eine Erstreckung über einen längeren Zeitraum, (2) die Miteinbeziehung von Expert*innen und deren Feedback, (3) die Ermöglichung eines Praxistransfers oder (4) das Hinterfragen von Einstellungen und Haltungen der teilnehmenden Lehrpersonen (Ellmayer, 2022, S. 125). Dieser evidenzbasierte Zugang bietet einen geeigneten Anknüpfungspunkt für gelingende Schulentwicklung, ausgehend von den

Bereichen der Personal- und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2016). Alle Hochschullehrgänge der Weiterbildung werden im Sinne der Nachhaltigkeit zu mehreren Zeitpunkten evaluiert (nach dem Start, am Ende jedes Semesters und nach Abschluss). Im Folgenden sollen die Lehrgänge kurz vorgestellt werden, die das Ziel haben, Lehrpersonen zur Förderung der individuellen Potenziale ihrer Schüler*innen zu befähigen.¹

3.1.1 Hochschullehrgang VielHarmonie der Begabungen (4 Semester, berufsbegleitend, 30 ECTS-AP, internationales ECHA-Diplom)

Der Lehrgang richtet sich an Lehrpersonen aller Schularten. Er verfolgt das Ziel, eine potenzialorientierte Haltung anzuregen und die Stärkung der grundlegenden Handlungskompetenzen zu erlangen, um den Begabungen aller Schüler*innen gerecht werden zu können. Auf Grundlage fundierten Wissens und theoretischer Erkenntnisse werden Schul- und vor allem Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen vorgestellt.

3.1.2 Hochschullehrgang eVOCATION – Pädagogik der personorientierten Begabungsförderung (3 Semester, berufsbegleitend, 20 ECTS-AP)

Beim Konzept dieses Lehrgangs wird davon ausgegangen, dass sich ein professioneller Umgang mit Leistungsheterogenität und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an den entwickelbaren Potenzialen junger Menschen orientieren muss. Diese anthropologische Wertsetzung verlangt von den Lehrenden ein verändertes Rollenverständnis hin zu einer pädagogischen Haltung, die die einzelne Lernende/den einzelnen Lernenden auf dem Weg der „Personwerdung“ begleitet. Es werden neben Grundlagenwissen der Begabungsforschung und in der begabungsfördernden Schulentwicklung vor allem auch pädagogisch-didaktische Kompetenzen erworben.

3.1.3 Hochschullehrgang Begabungsförderung kompakt (3 Semester, berufsbegleitend, 5 ECTS-AP)

Ziel dieses Online-Lehrgangs ist es, Lehrer*innen aller Schularten sowie Vertreter*innen der Schulaufsicht im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung zu professionalisieren. Der Lehrgang qualifiziert die Teilnehmenden zu Ansprechpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung an ihren Schulstandorten bzw. in den Bildungsdirektionen.

3.2 Fortbildungsreihen

An der KPH Wien/Krems werden einige Fortbildungsreihen angeboten, die Begabungs- und Begabtenförderung entweder explizit im Fokus haben oder sie implizit im Rahmen anderer Themenschwerpunkte behandeln. Diese Reihen wurden wissenschaftlich begleitet. Rückmeldungen zu allen Fortbildungsveranstaltungen werden durch Feedbackbögen nach jeder Veranstaltung eingeholt, ausgewählte modulare Fortbildungsreihen wurden an der KPH Wien/Krems in Bezug auf deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit beforscht. Anhand dieser Ergebnisse werden die modularen Fortbildungsreihen im Sinne einer qualitätsvollen Hochschulentwicklung laufend optimiert (siehe Kapitel 4).

3.2.1 Modulare Reihe Begabungssiegel

Begleitend bietet die KPH Wien/Krems Modulare Fortbildungsreihen für Lehrpersonen der Bewerberschulen an. Die Reihen bestehen aus je vier Teilen zu je vier Unterrichtseinheiten und werden im Online-Format abgehalten. Das Online-Format wurde gewählt, um den Lehrpersonen die Teilnahme an den Veranstaltungsterminen zu erleichtern. Die Schulleiter*innen von Begabungssiegelschulen hatten die Möglichkeit, an der Ausrichtung der Lehrveranstaltungen mitzuwirken.

3.2.2 Multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)

Im Bereich der (Hoch-)Begabungsdiagnostik wird an der KPH Wien/Krems mit einer mBET-Anwender*innenausbildung eine dreiteilige modulare Fortbildungsreihe angeboten. Das von Stahl (2013) und Stahl, Rogl und Schmid (2016) entwickelte mBET (multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool) kann als ganzheitliches pädagogisches Diagnoseinstrument verstanden werden. Es verbindet ressourcenorientierte Beobachtungen mit individueller Förderplanung. Das Tool ist für Lernende der 2. bis 6. Schulstufe geeignet (Stahl, 2021, S. 255). Durch die Miteinbeziehung mehrerer Perspektiven können durch die Lehrperson im Fördergespräch individuelle Fördermaßnahmen initiiert werden. Mithilfe von Beobachtungsbögen schätzen zunächst jeweils die Lehrperson, die Schülerin/der Schüler sowie die Eltern die Begabungen sowie förderrelevante Personen- und Umweltmerkmale ein. Mithilfe der mBET-Beobachtungsbögen sollen folgende Bereiche erfasst werden (Stahl, 2021, S. 256): Begabungsgebiete, Schulleistung, Persönlichkeits-/ Umweltmerkmale.

In einem zweiten Schritt erfolgt ein Fördergespräch zwischen Schüler*in, Eltern und Lehrperson. Das Fördergespräch wird von der Lehrperson lösungsorientiert geführt und hat einen vorgegebenen klar strukturierten Ablauf (Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz, 2015, S. 100f.). Hascher (2011) stuft das mBET als semiprofessionelles Diagnoseverfahren ein.

3.2.3 Jedes Kind stärken & Jugend stärken

Das Youth Start Entrepreneurial Challenges Programm „Jedes Kind stärken“ für die Primarstufe und „Jugend stärken“ für die Sekundarstufe 1 (Sek 1) ist ein innovatives, holistisches Lernprogramm. Es zielt darauf ab, die Potenziale von Kindern und Jugendlichen zu stärken und ihre Eigeninitiative und ihren Unternehmergeist zu fördern. Das Programm ist modular und fächerübergreifend aufgebaut und enthält Unterrichtsmaterialien für verschiedene Unterrichtsfächer. Gelernt wird mit Kopf, Hand und Herz in altersadäquaten Lernarrangements, den „Challenges“. Um Kindern und Jugendlichen die „21st Century Skills“ zu vermitteln, braucht es vielfältige Herausforderungen und ein Lernen in verschiedenen Settings. Das stimmt mit einem übergeordneten Ziel des Index für Inklusion und damit mit der inklusiven Begabungsförderung überein, alle Schüler*innen am Leben teilhaben zu lassen und für die Gesellschaft fähig zu machen (Booth, 2017). In der Sek I wird ein Schwerpunkt auf die Berufsorientierung gesetzt. Das entspricht auch dem Konzept des Wiener Begabungssiegels Mittelschule.

Gestärkt werden die Jugendlichen in diesem Programm, indem sie im Team ein Projekt planen, einen Beitrag zu einem der Global Development Goals leisten und sich freiwillig für Menschen, Tiere oder die Umwelt engagieren, passend zur Agenda 2030 (SDG, 2022).

Wie vom BMBWF (2022) gefordert, Theorie und Praxis zu verbinden, wurde das Programm wissenschaftlich begleitet und die Wirksamkeit beforscht. Die Stärke des Programms zeigt sich vor allem in dem ganzheitlichen Lernansatz, der die Potenziale der Schüler*innen fördert und die sozialen Themen in den Vordergrund rücken lässt (Hueber, 2019).²

3.2.4 PERMA.teach

Forschungsergebnisse aus der Positiven Psychologie zeigen seit Jahren, dass die fünf Säulen des Wohlbefindens und Aufblühens – im Alltag umgesetzt – die psychische und physische Gesundheit verbessern:

- Positive Emotion (positive Emotionen vermehren und nutzen)
- Engagement (Engagement unter gezielter Nutzung persönlicher Stärken)
- Relationship (positive Beziehungen pflegen)
- Meaning (Sinn finden und leben)
- Accomplishment (Leistung bringen, große Ziele haben)

Gemeinsam bilden sie das Akronym PERMA. Ziel des Projektes ist es, PERMA in der Schule als übergreifendes PERMANentes Unterrichts- und Haltungsprinzip zu etablieren, um alle Beteiligte (Lehrende, Kinder und deren Angehörige) zu ermutigen und ermächtigen, selbstverantwortlich für Wohlbefinden zu sorgen – für sich und andere. PERMA.teach wird aktuell als Kooperationsprojekt der KPH Wien/Krems mit dem gemeinnützigen Verein „IFTE“ (Initiative for Teaching Entrepreneurship) durchgeführt und beforscht.

4 Forschung – Nachhaltigkeit in der Lehrer*innenfortbildung

An der KPH Wien/Krems gibt es seit 2018 Forschungsprojekte zur Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen. Eines dieser Projekte beschäftigt sich mit der Erforschung der Nachhaltigkeit von modularen Fortbildungsreihen der KPH Wien/Krems (2019–2024). Von den 15 beforschten Fortbildungsreihen sind vier der im Beitrag angeführten dem Bereich der Begabungsförderung zuzuordnen: Modulare Reihe Begabungssiegel, Jedes Kind stärken, Jugend stärken und mBET. Die Wirksamkeit von Inhalten aus Fortbildungsveranstaltungen wird nach Zehetmeier (2017) unmittelbar nach der Fortbildungsveranstaltung gemessen, während die Folgewirksamkeit nach Fischer (2006) als langfristige Wirkung bzw. Nachhaltigkeit gesehen werden kann. Fortbildungsveranstaltungen können nach Lipowsky (2010) auf vier Ebenen wirken: (1) Einschätzungen und Meinungen der Teilnehmenden, (2) Wissen der Teilnehmenden, (3) konkretes Handeln der Teilnehmenden im Unterricht und (4) Leistungen von Schüler*innen der teilnehmenden Lehrer*innen. Mit vorliegender Studie zur Nachhaltigkeit von modularen Fortbil-

dungsreihen können vor allem die ersten beiden Wirkungsebenen (1 und 2) erfasst werden. Aus empirischen Befunden von Lipowsky & Rzejak (2021), Suckut (2012) und Zehetmeier (2017) können Fortbildungen als nachhaltig beschrieben werden, wenn (1) sich diese über einen längeren Zeitraum erstrecken, (2) Expert*innen einbezogen werden, (3) ein Praxistransfer ermöglicht wird und (4) Haltungen und Einstellungen der teilnehmenden Lehrpersonen hinterfragt bzw. verändert werden (Reflexion des Unterrichts).

Aus diesen Überlegungen ergab sich folgende Forschungsfrage: Wie nachhaltig sind die ausgewählten modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems?

Diese modularen Reihen werden als längerfristige Veranstaltungen mit mindestens drei Terminen zu einem Themenkomplex verstanden. Das Forschungsdesign lässt sich als multimedial und multiperspektivisch beschreiben, da die Sichtweisen von Veranstaltungsleiter*innen, Referent*innen und Teilnehmer*innen anhand eines qualitativen und eines quantitativen Zuganges erforscht werden. In jeder Fortbildungsreihe gibt es eine*n Veranstaltungsleiter*in, diese sind insbesondere für den organisatorischen Rahmen zuständig.

In einem quantitativ ausgerichteten Setting wurden die Teilnehmenden als auch die Referent*innen mittels Online-Fragebögen in Form von offenen und geschlossenen Fragen (4-stufige Likert-Skala) mehrmals befragt. Die Fragebögen wurden auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Literatur (Lipowsky & Rzejak, 2021; Daschner & Hanisch, 2019; Zehetmeier, 2017; Fischer, 2006) für dieses Projekt selbst erstellt. Vor dem Start der Fortbildungsreihen (t_0) wurden die Veranstaltungsleiter*innen ($N=10$) unter anderem zu strukturellen Merkmalen der Fortbildungsreihen mithilfe eines halbstrukturierten leitfadengestützten Interviews befragt. Die Teilnehmenden und Referent*innen konnten sich insbesondere zu deren Motivation zur Teilnahme und zu Erwartungen an die Fortbildung äußern (TN: $N_{t_0}=133$, R: $N_{t_0}=30$). Am Ende der Fortbildungsreihen (t_1) steht die Wirksamkeit auf die Teilnehmenden im Mittelpunkt, weshalb die Teilnehmenden wiederholt mittels Online-Fragebogen zu den unmittelbaren Reaktionen und zu kognitiven Veränderungen befragt wurden ($N_{t_1}=167$). Um die Nachhaltigkeit der Fortbildungsreihen zu erfassen, fand eine weitere Online-Befragung etwa vier bis sechs Monate nach den Fortbildungsreihen (t_2) mit den Teilnehmenden statt ($N_{t_2}=68$). Hierbei wurden wahrgenommene Verhaltensveränderungen der Teilnehmenden sowie Auswirkungen auf die Praxis und der Transferprozess des Gelernten thematisiert, sowie bedeutende Einflussfaktoren wie Rahmenbedingungen, Kollegium und Schulleitung berücksichtigt.

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt zu den vier Fortbildungsreihen dargestellt.

In Bezug auf die Forschungsfrage zur Nachhaltigkeit werden im Weiteren jeweils die Ergebnisse der vier Hauptkategorien (1) Gelingensfaktoren, (2) Mehrwert in der Praxis, (3) Teilnehmende und (4) Wahl der Referent*innen dargestellt. Daraufhin werden die Eindrücke der Referent*innen wiedergegeben sowie abschließend die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen zum letzten Testzeitpunkt (vier bis sechs Monate nach der modularen Reihe) erläutert.

4.1 Forschung zur Fortbildungsreihe Begabungssiegel

Die Veranstaltungsleiterin dieser Reihe sieht insbesondere den zur Verfügung gestellten Austausch unter den Teilnehmenden als bedeutende Gelingensbedingung (A: 96). Darüber hinaus wird diese modulare Fortbildungsreihe durch die Bildungsdirektion unterstützt und auch durch die Schulleitung, die eine wichtige Rolle im Fortbildungsprozess der Lehrer*innen spielt als bedeutende Fortbildungsmaßnahme gefördert, was zum Gelingen dieser Reihe beiträgt (A: 54, 116). Der Mehrwert für die Praxis besteht darin, neben Praxisanteilen auch Theoriegrundlagen zu lehren und die Nutzung einer Online-Plattform für Literatur anzubieten. Auch die Selbstreflexion über den eigenen Unterricht erscheint der Veranstaltungsleiterin als wichtig. Bedürfnisse der Teilnehmenden klärt sie vorab bzw. währenddessen durch Gespräche mit der Schulleitung (A: 124, 158).

Die Lehrpersonen werden zur Teilnahme dieser Fortbildungsreihe durch die Bildungsdirektion verpflichtet, dies betrachtet die Veranstaltungsleiterin als positiv für die Nachhaltigkeit für die Schulentwicklung “ (...) damit Schulentwicklung, (...) damit wir einen Beitrag leisten können, dass Schulentwicklung klappt in Richtung Begabungsförderung.” (A: 54). Die Auswahl der Referent*innen erfolgt aufgrund von bestimmten Kriterien. Diese müssen selbst Mittelschullehrer*innen und der Veranstaltung als Expert*innen für Begabungsförderung bekannt sein. Ein Austausch unter den Referent*innen wurde nicht ermöglicht (A: 78, 80).

Die Sicht der sieben Referent*innen deckt sich mit den Ergebnissen der Veranstaltungsleiterin: Den Vorteil einer modularen Reihe sehen die Referent*innen z.B. in einem prozesshaften Arbeiten mit nachhaltiger Wirkung. Damit eine modulare Fortbildungsreihe nachhaltig wirkt, sind laut Referent*innen folgende Maßnahmen ausschlaggebend (häufigste Nennungen): gute Zusammenarbeit und Kommunikation unter den Referent*innen, Theorie-Praxis-Bezug, auf Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen, Austausch unter Teilnehmenden anregen sowie unterschiedliche Medien verwenden. Die Inhalte der einzelnen Termine sollten nach Angaben der Referent*innen an die Vorkenntnisse der Teilnehmenden anknüpfen, um einen roten Faden über alle Termine zu ziehen sowie Reflexionsschleifen zu ermöglichen.

Viele der Teilnehmenden geben vier bis sechs Monate nach Abschluss der modularen Reihe an, dass sie durch diese neuen Zugänge zur Umsetzung ihrer Ideen in der Praxis gewonnen haben und, dass dabei auch ein Lernprozess in Gang gekommen ist. Das Reflektieren der Haltung und Handlungen der Teilnehmenden wird verstärkt, womit ein wesentliches Ziel der Fortbildungsreihe erreicht wird. Die Mehrheit der Teilnehmenden hat keine Multiplikator*innen-tätigkeit übernommen.

4.2 Forschung zur Fortbildungsreihe Jedes Kind stärken & Jugend stärken

Die Veranstaltungsleiterin dieser Fortbildungsreihen hebt den Veranstaltungsort, den ganzheitlichen Ansatz – “ (...), dass also Lehrerinnen und Lehrer ganz, ganz viel für sich selber mit-

nehmen und für die eigene Entwicklung“ (F: 132) – sowie das Einladen von Gästen als bedeutende Gelingensfaktoren hervor (F: 64, 132, 148).

Die Selbstreflexion, die Stärken der Schüler*innen zu stärken und ihre Begabungen zu erkennen, das spielerische Herangehen an Inhalte sowie vernetztes Denken und der Vorteil Vieles auch für sich selbst als Lehrperson aus der Fortbildung mitzunehmen werden als Mehrwert für die Praxis angesehen (F: 132, 140, 142). Dabei spielt wiederum einerseits die Schulleitung eine wesentliche Rolle sowie andererseits der Austausch der Teilnehmenden an den Schulen untereinander auch über die Fortbildungsreihe hinaus (F: 191, 195). Teilnehmende für diese modulare Reihen zu begeistern ist an Schulen, an denen die Programme (Jedes Kind/Jugend stärken) bekannt sind, ein Vorteil (F: 116). Eine Referentin dieser modularen Reihen ist zugleich Veranstaltungsleiterin, selbst Volksschullehrerin und mit den Programmen bestens vertraut (F: 54). Die Referentinnen bestärken, dass dieses Format der modularen Reihe es Teilnehmer*innen ermöglicht, Inhalte auszuprobieren und sich in der Fortbildungsgruppe darüber auszutauschen. Der methodische Input ist vielseitig, besonders die praktische Arbeit während der Einheiten und die Ermunterung, den Transfer ins Klassenzimmer unverzüglich durchzuführen, sticht hervor. Das Programm zielt auf Kompetenzerwerb ab, ist vielseitig einsetzbar und es gibt zahlreiche Materialien, die die Lehrpersonen unmittelbar im Klassenzimmer verwenden können. Nachhaltigkeit wird erzeugt, wenn die Teilnehmenden sich intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen, diese im Unterricht ausprobieren und bei einem weiteren Termin reflektieren. Die Referentinnen begrüßen Follow-Up-Veranstaltungen, um die Nachhaltigkeit zu implementieren.

Es fällt auf, dass mehrere der Teilnehmenden nach vier bis sechs Monaten angeben, dass sie ihre Haltung vermehrt reflektieren und die eigenen Kompetenzen erweitert haben. Eine veränderte Unterrichtsgestaltung inklusive Überdenken der eigenen Unterrichtstätigkeit führen die Teilnehmenden ebenso an wie eine bessere Einschätzung der Schüler*innen in Hinblick auf ihre Probleme. Viele Teilnehmende sehen einen Mehrwert darin, dass die Schüler*innen selbstbewusster geworden sind, den Glauben an sich selbst vergrößert haben sowie motiviert und mit Freude arbeiten. Während alle Teilnehmenden bestätigen, dass sie das Gelernte in den eigenen Schulalltag eingebracht haben, konnte eine Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmenden von den meisten nicht bestätigt werden.

4.3 Forschung zur Fortbildungsreihe mBET

Der Veranstaltungsleiter der Fortbildungsreihe mBET erachtet eine gute Planung im Vorfeld, die Methodenvielfalt trotz digitalen Lernens, die Möglichkeit von Selbstlernphasen (Reflexion, Fallvignette), die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden sowie das Feedback als Gelingensfaktoren (J: 38, 42). Auch die Tatsache, dass sich die gleichen 20 Personen über einen längeren Zeitraum mit denselben Inhalten beschäftigen, findet er als erfolgsversprechend (J: 42). Den Mehrwert in der Praxis sieht er darin, dass die Schulleitung als „Ermöglicher“ (J: 54) Unterstützung zum Gelingen der Umsetzung gelernter Inhalte und Methoden beiträgt (J: 44). Des Weiteren empfindet er Theoriebezüge als unerlässlich für die Praxis, weshalb viele Publikatio-

nen (auch des ÖZBF) und Materialien als Gratis-Download zum Thema Begabung und Diagnostik den Teilnehmer*innen zur Verfügung stehen (J: 32, 64). Die Teilnehmenden kommen aus verschiedenen Schulstufen" (J: 24).

Es gibt nur einen Referenten, der gleichzeitig der Veranstaltungsleiter ist. Die Inhalte und Ziele dieser modularen Reihe sind vom ÖZBF vorgegeben. Der Referent achtet darauf, häufig einen Praxisbezug herzustellen und trachtet sehr danach, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die Fortbildung einzubringen. Die nachhaltige Wirkung der Fortbildungsreihe sieht der Vortragende im modularen dreiteiligen Aufbau sowie in den Selbstlernphasen zwischen den einzelnen Blöcken begründet. Als Vorschläge für eine nachhaltige Gestaltung von modularen Fortbildungsreihen nennt der Referent eine längere Dauer der Fortbildungen unter Einbindung von Expert*innen, das Ermöglichen des kollegialen Austauschs sowie eine Praxisnähe der Inhalte. Für viele der Teilnehmenden besteht vier bis sechs Monate nach der Fortbildungsreihe die Möglichkeit des kollegialen Austausches, es hat sich ihnen allerdings kaum ein neues Netzwerk erschlossen. Ein Lernprozess ist in Gang gekommen, sie reflektieren ihr Handeln und ihre Haltungen im Unterricht verstärkt. Zudem überdenken viele ihre Methoden und Konzepte und sehen sich in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt. Keine der Befragten erfüllt die Funktion eines*r Multiplikator*in. Es ist daher davon auszugehen, dass die Inhalte der Lehrveranstaltungen kaum an Kolleg*innen weitergegeben wurden.

Gesamt betrachtet sehen die Teilnehmer*innen eine Kompetenzerweiterung und haben durch die Fortbildung neue Zugänge zur Umsetzung der Inhalte kennengelernt sowie ihr eigenes Handeln reflektiert. Darüber hinaus nahmen die Teilnehmer*innen vier bis sechs Monate nach der Fortbildung auch Veränderungen bei den Schüler*innen wahr und konnten das Gelernte umsetzen. Zwei Drittel der Befragten hatten die Fortbildungen auch an andere weiterempfohlen, was ein Qualitätsmerkmal darstellt. Die Produktqualität betreffend gelingt damit die Verbindung der Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen und der Wirksamkeitsforschung modularer Formate, während in der Ergebnisqualität der Fokus auf dem „Outcome“ (Praxistransfer) liegt. Somit kann durch evidenzbasierte Handlungen eine hochwertige Qualifizierung von Lehrer*innen an der KPH Wien/Krems sichergestellt werden. Die genannten modularen Fortbildungsreihen können somit als weitgehend nachhaltig beschrieben werden. Von dieser Folgewirksamkeit (Fischer, 2006) können die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess profitieren.

5 Schule und Unterricht weiterentwickeln (Qualitätsmanagement an Schulen)

Im folgenden Abschnitt wird auf relevante Bezugspunkte im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingegangen, zudem werden Schulentwicklungskonzepte im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung vorgestellt.

5.1 Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext Schulentwicklung

Rolff (2016) macht deutlich: Schulqualität geht alle an. Ziel aller an Schule Beteiligten ist es, den bestmöglichen Lernerfolg von Schüler*innen zu bewirken. Das bedeutet, dass es alle bereits oben genannten Akteur*innen – Schulleitung, Lehrenden-Teams und den*die einzelne*n Lehrende*n – braucht, um Qualitätsentwicklung und -sicherung mit dem Ziel einer nachhaltig wirksamen Implementierung von Begabungs- und Begabtenförderung am Schulstandort durchzuführen. Die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur und der institutionellen Lernkultur wirken hier förderlich. Eine Schulentwicklungsberatung in Form von Komplementärberatung, in der Prozess- und Fachberatung ineinandergreifen, wirkt hier unterstützend. Dazu bedarf es einer engen Zusammenarbeit des Schulstandorts, dem Schulentwicklungsberatungsteam der KPH Wien/Krems und der Fachstelle Begabung.Potenzial. Somit entstehen günstige Synergieeffekte.

Begleitend gibt auch der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021) österreichweite Qualitätsstandards in zentralen Entwicklungsfeldern vor, damit wirksame Unterstützungsangebote für die Professionalisierung von Pädagog*innen und Schulleitungen sowie die Begleitung und Beratung von Schulstandorten sichergestellt werden. In Bezug auf die Sustainable Development Goals der UNO, denen sich die KPH Wien/Krems verpflichtet sieht, ergibt sich auch im schulischen Kontext daraus die Herausforderung, Schüler*innen mit ihren eigenen Fähigkeiten zu ermächtigen, in allen Lebensbereichen verantwortungsvoll nachhaltig zu handeln, zu entscheiden und mitzugestalten (SDGs, Agenda 2030; Booth, 2017).

Das Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) in Österreich stellt das Lernen der Schüler*innen und die Gestaltung von qualitativem Unterricht in den Mittelpunkt (BMBWF, 2021b). Der Qualitätsrahmen für Schulen bildet die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität. Er beschreibt die Merkmale von Schulqualität in Form von Qualitätsdimensionen, -bereichen und -kriterien. Qualitätsmanagement im Sinne der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung ist Führungsaufgabe. An Schulqualität zu arbeiten bedeutet, Ziele und Maßnahmen zu setzen, die gelingendes Lernen für alle Schüler*innen ermöglichen. Eine der drei Qualitätsdimensionen lautet „Lernen und Lehren“. Im Bereich „3.3 Qualitätsbereich Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln“ sollen die Weiterentwicklung der Lern- und Lehrprozesse im Mittelpunkt der schulischen Qualitätssicherung – im Kontext dieses Artikels der Begabungs- und Begabtenförderung stehen. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Gestaltung von Lehrprozessen und ermöglicht es, das Lernen der Schüler*innen so gut als möglich zu unterstützen und damit die Lernprozesse und -ergebnisse zu verbessern. Er wird auf der Ebene der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung wirksam. Als förderlich gilt, wenn Schulleitung und Lehrkräfte mit begabungsfördernder Haltung ihr Wissen über die individuellen Potenziale der Schüler*innen in Form unterstützender Unterrichtssettings gemäß dem pädagogischen Konzept (Lernangebote, Lernräume) am Schulstandort umsetzen. Müller-Oppliger

(2011) weist darauf hin, dass für den Wissenserwerb die drei Schritte Aktivierung des Vorwissens, Verknüpfung neuer Informationen mit dem Vorwissen und das Herstellen neuer Verbindungen bedeutsam sind. Für Unterrichts- und Schulentwicklung bedeutet dies, dass es differenzierende Lernangebote (Ermöglichungsdidaktik) und am Vorwissen der Lernenden anknüpfende Lerndialoge (Diskussionsdidaktik) bedarf. Zusätzlich hebt Müller-Oppliger (2011) vier Aspekte für ein Gelingen solcher nachhaltigen und personalisierten Lern- und Verstehensprozesse hervor: Emotionen, Motivation und Volition, Kognition und Reflexion. Er bezeichnet dies als Erfolgs-Viereck nachhaltiger begabungsfördernder Lernprozesse.

Purtschert (2021, S. 106 ff) führt am Beispiel zweier Schweizer Schulen, die seit mehr als 20 Jahren den Weg der Begabungsförderung gehen, folgenden Bausteine als Fundament an:

- Die Schule wird als Ort der Potenzialentfaltung gesehen
- Stärkenorientierung – Ressourcen nutzen

Schule, die als Ort der Potenzialentfaltung gesehen wird, ist von einer Lernkultur der Potenzialentfaltung geprägt, in der die Vielfalt als Bereicherung gilt und die Bedingungen geschaffen werden, dass Schüler*innen Lernen als einen kreativen und inspirierenden Prozess erleben können. Das Entdecken, Erfassen und Entwickeln von Stärken ist das Leitmotiv der beiden Schulen. Dabei bedeutet Stärkenorientierung, dass diese auf Seiten der Schüler*innen, im Lehrenden-Team, bei den Eltern und im schulischen Umfeld gesucht und für Lernangebote genutzt werden.

Für Schulen, die die Potenziale ihrer Schüler*innen entdecken und deren Entfaltung fördern möchten, bedeutet dies, Begabungsförderung und Potenzialentwicklung in den Mittelpunkt ihrer Bestrebungen im Bereich der Schulentwicklung zu stellen. Gemeinsam wird Unterricht weiterentwickelt, mit dem Ziel, Lernangebote zu gestalten und Lernräume für Schüler*innen zu eröffnen. Schule entwickelt und institutionalisiert eine Lernkultur der Potenzialentfaltung, in der alle Beteiligten eine begabungsfördernde Haltung leben. So kann die Organisation Schule mit ihren Akteur*innen der Aufgabe nachkommen, Schüler*innen für die Zukunft zu bilden, und Hochschulen ihren Auftrag erfüllen, die Pädagog*innen als Ermöglicher*innen und Unterstützer*innen aus-, fort- und weiterzubilden sowie Schulstandorte im Rahmen der Schulentwicklungsberatung zu begleiten.

5.2 Schulentwicklungskonzepte

In diesem Abschnitt sollen drei Schulentwicklungskonzepte aus dem Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung vorgestellt werden, an denen die KPH Wien/Krems als Kooperationspartner der Bildungsdirektionen Wien und Niederösterreich maßgeblich beteiligt ist: das Wiener Begabungssiegel, das Gütesiegel für Begabung NÖ (GripS) und BegIN – Begabungssiegel Niederbayern.

5.2.1 Begabungssiegel Wien

Seit dem Schuljahr 2007/08 verleiht die Bildungsdirektion Wien ein Begabungssiegel für Volksschulen. Damit wird den Wiener Volksschulen die Möglichkeit geboten, ihre Bemühungen im Umgang mit Vielfalt nach außen hin sichtbar zu machen. Seit dem Schuljahr 2018/19 gibt es auch ein derartiges Begabungssiegel für Wiener Mittelschulen. Um ein Begabungssiegel zu erhalten, müssen die Schulen eine Reihe von Qualitätskriterien an den Schulstandorten umsetzen. So sollen etwa ein schulumfassendes Förderkonzept mit einem vielfältigen Förderangebot und Kooperationen mit den Schulpartner*innen stattfinden (Begabungs- und Begabtenförderung Wien, 2021, S. 1–3). Bei der Entwicklung neuer Fortbildungsangebote wird mit der PH Wien zusammengearbeitet, damit Lehrpersonen ein breites Angebot erhalten können.

5.2.2 Gütesiegel für Begabung NÖ (GripS)

Ein weiteres Schulentwicklungskonzept im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung stellt das Gütesiegel Begabung NÖ (GripS) dar. Dieses Konzept wurde 2021 an der KPH Wien/Krems entwickelt und wird in Kooperation mit der PH Niederösterreich und der Bildungsdirektion Niederösterreich angeboten. GripS steht für **G**ütesiegel ressourcen-, interessen- und **p**otenzialorientierte **S**chule. Es richtet sich an alle niederösterreichischen Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I.

GripS versteht sich als ganzheitlicher und systemischer Zugang, um allen Begabungen gerecht zu werden. So sollen kognitive Stärken gleichermaßen gefördert werden wie Begabungen im emotionalen, sozialen, kreativen oder psychomotorischen Bereich. Zudem ist die Überwindung stereotyper Rollenzuschreibungen im Sinne einer Geschlechtergerechtigkeit angestrebt. Um dies zu erreichen, ist es zielführend, an bereits vorhandene (standortbezogene) Ressourcen, einer Orientierung an den Interessen der Schüler*innen sowie an ihren individuellen Potenzialen und Lernvoraussetzungen anzuknüpfen. Ziel ist es, die Lernenden durch professionelle Lernbegleitung zur Entfaltung ihrer Begabungen zu führen. So besteht die Möglichkeit, die normative Rahmung der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung in die Praxis umzusetzen. Die Umsetzung im Bereich QMS erfolgt in Abstimmung mit den zuständigen Schulqualitätsmanager*innen, die Begleitung und Beratung unter Einbeziehung der Diversitätsmanager*innen.

5.2.3 Internationales Kooperationsprojekt: BegIN – Begabungsförderung inklusiv in Niederbayern

Die KPH Wien/Krems kooperiert seit dem Schuljahr 2021/2022 eng mit der Universität Passau und der Regierung von Niederbayern. Seit 2021 entwickeln die Kooperationspartner gemeinsam ein Begabungssiegel nach dem Vorbild des Wiener Begabungssiegels. Es handelt sich um ein Schulentwicklungsprojekt, welches darauf abzielt, Schulen zu zertifizieren, denen die Implementierung inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen im Kontext Begabungsförderung gelingt. Unterstützt werden die ausgewählten Pilotschulen in der Region auf ihrem Weg hin zu einer begabungsfördernden Schule von Wissenschaftler*innen, Schulentwicklungsberater*innen und der Regierungsmitglieder*innen Niederbayerns.

Als theoretische Grundlage dient der QuIB-Qualitätszirkel für inklusive Begabungsförderung (Hansen, 2019). Die KPH Wien/Krems berät und begleitet die teilnehmenden Akteur*innen in Form von Fort- und Weiterbildungen. Die Lehrkräfte sollen dadurch in der Lage sein, die unterschiedlichen Begabungsprofile von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen zu erkennen und systematisch zu fördern. Das Projekt fokussiert dabei nicht auf den Bereich der Hochbegabungsdiagnostik und -förderung, sondern explizit auf die Entwicklung einer systematischen und diversitätssensiblen Förderkultur an den Schulen. Das inhaltliche Commitment über Begabungsförderung und Inklusion ist entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung (Universität Passau, 2022). Der Schulentwicklungsprozess und die festgelegten Kriterien werden vonseiten der KPH Wien/Krems wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dies soll zu einer gelingenden Umsetzung beitragen.

6. Fazit

Dieser Artikel zeigt mit zahlreichen Beispielen aus der Forschung, sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf, was die Begabungs- und Begabtenförderung an der KPH Wien/Krems ausmacht. Die KPH Wien/Krems verfügt über ein eigene Fachstelle, welche sich ausschließlich mit diesem Thema auseinandersetzt. Um bedarfsgerechte Veranstaltungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung anzubieten, findet ein intensiver Austausch mit interessierten Lehrpersonen und Schulleiter*innen an den Schulstandorten statt. Diese Kommunikation ist möglich, da die KPH Wien/Krems ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellt. Aus diesem Grund kann das Team der Fachstelle Begabung.Person.Potenzial in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung Angebote setzen sowie Forschung betreiben. Der Bereich der Begabungsförderung als profilgebender Schwerpunkt trägt dazu bei, dass beispielsweise pädagogische Hochschulen eng miteinander kooperieren, internationale Projekte durchgeführt werden, theoriegeleitete Begabungssiegel entstehen und Bildungsdirektionen bedarfsorientierte Lehrer*innenfortbildung in Auftrag geben.

Für die KPH Wien/Krems relevante Forschungserkenntnisse zum Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung fließen in die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Angebote – vor allem in Hinblick auf die Nachhaltigkeit in der Fort- und Weiterbildung – ein. Allerdings ist das nur möglich, wenn die Vielfalt und individuelle Stärken im Kollegium gegenseitig erkannt, wertgeschätzt und respektiert werden. Von dieser konstruktiven Zusammenarbeit an der KPH Wien/Krems profitieren die Lehrpersonen, indem sie aus einem breiten Fort- und Weiterbildungsangebot wählen können. Bei all diesen Bemühungen liegt der Fokus auf einen inklusiven Zugang. Damit soll sichergestellt werden, dass im Sinne der UNICEF-Kinderrechte und der SDGs (Agenda, 2030) jede*r Schüler*in potenzialorientierten Unterricht erfahren darf.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Begabungs- und Begabtenförderung Wien (2021). *Begabungssiegel. Modellbeschreibung Volksschule*. Eigenverlag Wien.
- Fachstelle Begabung.Person.Potenzial KPH Wien/Krems (2022). <https://kphvie.ac.at/schulen-beraten/beratungszentrum-begabungpersonpotenzial.html>
- Bildungsdirektion Niederösterreich (2022). *Gütesiegel für Begabung NÖ – GripS*. <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Begabtenfoerderung/G-tesiegel-f-r-Begabung-N---GripS.html>
- BMB (2017). *Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung*. Wien Rundschreiben Nr. 25.
- BMBWF (2022). Pädagogische Hochschulen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>
- BMBWF (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfb.html>
- BMBWF (2021b). Erlass zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS): in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23. https://www.qms.at/images/Erlass_QMS_03-11-2021_GZ_2021-0.752.306.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz Weinheim.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB), Projektförderung: Robert Bosch Stiftung, Publikationsförderung: Max-Traeger-Stiftung (MTS).
- Ellmayer, W. (2022). *Das ECHA-Zertifikat. Wegbereiter von Begabungs- und Begabtenförderung in der Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems*. LIT Wien.
- Fischer, A. (2006). Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Sieb. *Paradigma* 1, 6–10.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E. & Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht*. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen. Schneider Baltmannsweiler.
- Forschungslandkarte der Pädagogischen Hochschulen Österreich (2022). *Evaluation des Wiener Begabungssiegels für Volksschulen*. <https://www.forschungslandkarte.at/evaluation-des-wiener-begabungssiegels-fuer-volksschulen/>
- Hansen, C. (2019). *QuIB-Qualitätszirkel für inklusive Begabungsförderung*. Unveröffentlicht. Universität Passau.
- Hascher, T. (2011). Diagnostizieren in der Schule. *PraxisWissen Schulleitung* 34.11, S.1–9, Dortmund.
- Hofer, D. & Ellmayer, W. (2021). *Das Begabungssiegel – 14 Jahre im Zeichen der Vielfalt. Erziehung und Unterricht* 9-10, S. 859–865. ÖBV Wien.
- Holtappels, H. G. (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung*. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*, S. 11–47. Waxmann Münster.

- Horster, L. & Rolff, H.G. (2006). *Unterrichtsentwicklung: Grundlagen einer reflektorischen Praxis*. Beltz Weinheim.
- Hueber, S. (2019). Abschlussbericht Qualitative Beforschung des Programms “Youth Start Entrepreneurial Challenges” an Volksschulen und Neuen Mittelschulen in Österreich (2015–2018). [https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/SDG/Fachbeitraege/Social Entrepreneurship Education in Primary School Empowering Each Child with the YouthStart Entrepreneurial Challenges Programme.pdf](https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/SDG/Fachbeitraege/Social_Entrepreneurship_Education_in_Primary_School_Empowering_Each_Child_with_the_YouthStart_Entrepreneurial_Challenges_Programme.pdf)
- International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. ÖZBF-Eigenverlag Salzburg.
- Liebhart-Gundacker, M. (2022). *Lehren und Lernen digital-inkludierend am Schulstandort gestalten. Pädagogische Konzepte im Bereich der Digitalen Bildung und des distance-Learning als Gelingensfaktoren – auch in Pandemiezeiten*. Masterthesis im Rahmen des Universitätslehrganges Professionalität im Lehrberuf (ProFiL). Alpe-Adria-Universität Klagenfurt.
- Katschnig, T., Wanitschek, I. & Ellmauer W. (2022). *Nachhaltigkeit in der Lehrer*innenfortbildung – eine multiperspektivische Studie zum erfolgreichen Transfer*. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig (Hrsg.). *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer*innenbildung und Hochschulentwicklung*. Schriften der KPH Wien/Krems, S. 225–242. LIT Wien.
- Leitbild der KPH Wien/Krems (2022). <https://kphvie.ac.at/ueber-uns/leitbild.html>
- Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. In *Erziehung & Unterricht 9–10*, S. 847–858.
- Lipowsky, F. (2010). Die Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildung. *Berufliches Lernen von Lehrerinnen/Lehrern im Rahmen von Weiterbildungsangeboten*. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25 (2), S. 5–8.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://bit.ly/39ML6rs>
- Müller-Oppliger, V. (2011). *Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als «Soziales Kapital». Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen*. Ulrike Ostermaier & Donatus Thürnau (Hrsg.). *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung*, S. 77–117. Thelem Dresden.
- Müller-Oppliger, V. (2014). *Co-kognitive Personenmerkmale als Voraussetzung zur Realisierung von Begabungen*. In Weigand, G., Müller-Oppliger, V., Hackl, A., Schmid, G. (Hrsg.). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, S. 89–95. Beltz. Weinheim.
- Purtschert, M. (2021). *Begabungen machen Schule*. #schuleverantworten, 1(3), S. 106–109. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a130>
- Qualitätsmanagement für Schulen (2022). <https://www.qms.at>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt (German Edition)*. Beltz Basel.
- Schrittesser, I. (2019). *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Sustainable Development Goals (2022). Agenda 2030. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/ziele-der-agenda-2030/ziel-4-hochwertige-bildung.html>
- Suckut, J. (2012). Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien. Logos Berlin.
- Stahl, J. (2021). Das „multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool“ (mBET) als Instrument multifunktionaler Förderdiagnostik. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), Handbuch Begabung, S. 252–259. Beltz Weinheim.
- UNICEF (2021). Die UN-Kinderrechtskonvention. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Universität Passau (2022). <https://www.uni-passau.de/bereiche/presse/pressemeldungen-/meldung/begin-fuer-eine-qualifizierte-begabungsfoerderung-an-niederbayerischen-schulen>
- Weigand, G., Müller-Oppliger, V., Hackl, A. & Schmid, G. (Hrsg.). (2014). Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz Weinheim.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.) Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung, S. 80–102. Studien-Verlag Innsbruck.
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. Reinhardt München.

¹ Nähere Informationen zu den Hochschullehrgängen unter: <https://kphvie.ac.at/institute/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschullehrgaenge-im-ueberblick.html>

² Nähere Informationen unter: www.youthstart.eu, www.jedeskindstaerken.at, <http://www.jugendstaerken.at/>

„Es geht ja um mich ...?!“

*Die Arbeit an Einstellungen und Überzeugungen als wesentliches Instrument in der Lehrer*innenweiterbildung in einem reflexiven Setting im Kontext von Sprachförderung*

Beatrice Müller¹, Verena Plutzar²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1145>

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer*innen in der Weiterbildung im Kontext von Sprachförderung in einer mehrsprachigen Schule. Hierbei wird ein reflexives Setting als Lernumgebung genutzt, um die Wahrnehmung der Lehrer*innen über ihre eigenen Einstellungen und Überzeugungen zu reflektieren. Die gewählte qualitative Erhebungsmethode präsentiert aus mehreren Erhebungsphasen in dem Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ die Ergebnisse. Es zeigt sich, dass die Reflexion der eigenen Einstellungen und Überzeugungen einen positiven Einfluss auf die Einstellung und das Verhalten der Lehrer*innen in Bezug auf die Sprachförderung von mehrsprachigen Schüler*innen hat. Darüber hinaus zeigt sich eine wachsende Bedeutung einer integrativen und respektvollen Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder, um eine höhere Wertschätzung der Kinder zu erreichen und die Sprachförderung von mehrsprachigen Schüler*innen zu verbessern.

Stichwörter: Lehrer*innenweiterbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: beatrice.mueller@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: verena.plutzar@kphvie.ac.at

Für die Konzeption und Durchführung des begleitenden Forschungsprojekts ist in erster Linie Beatrice Müller verantwortlich und wird von Verena Plutzar unterstützt. Für die Konzeption des beforschten Hochschullehrgangs ist in erster Linie Verena Plutzar verantwortlich und er wird von beiden Autor*innen gemeinsam durchgeführt. Diese Aufteilung spiegelt sich auch in der Autor*innenschaft dieses Textes wider.

1 Hinführung und Kontext

Nach etwa einem Jahr war ich schließlich in der Lage, die Menschen in meiner Umgebung zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren. Zeitgleich fing ich an, mich durch die Bestände der öffentlichen Bibliothek zu lesen. Obwohl ich Russisch bereits Hemingway, Émil Zola, Tolstoi und Balzac las, konnte auf Deutsch natürlich keine Rede davon sein. Ich las stattdessen alle verfügbaren Bände von Hanni und Nanni-Reihe – nicht unbedingt, weil ich sie so sehr mochte, sondern weil ich es konnte. Mein Deutsch verbesserte sich spürbar. Dennoch dauerte es selbst noch auf dem Gymnasium lange, bis ich mich in puncto Rechtschreibung und Grammatik sicher fühlte. Ich hatte großes Glück, dass meine damalige Deutschlehrerin, Frau Heuberger, mir Zeit gab, mich zu entwickeln. Sie benotete vor allem den Inhalt und Stil meiner Klausuren. (Grjasnowa, 2021, S. 22 f)

Die Rolle der Lehrkräfte für die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen ist sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs im Scheinwerferlicht. Wie Olga Grjasnowa in ihrem Buch „Die Macht der Mehrsprachigkeit“ zeigt, sind Lehrkräfte häufig das Bindeglied von neu ankommenden Schüler*innen in das System Schule.

In Österreich gibt es seit dem Schuljahr 2018/2019 zur Deutschförderung an den Schulen ausschließlich das Modell der Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkurse. Dieses sieht die Förderung aller Schüler*innen für maximal zwei Jahre vor, die ein unzureichendes Ergebnis in der MIKA-D-Testung und damit den außerordentlichen Status (ao-Status) erhalten. Seit der Einführung haben über 100.000 Schüler*innen diese Fördermaßnahme besucht (vgl. Tab. 1). Über Deutschförderklassen hinaus werden in österreichischen Schulen keine weiteren Sprachförderungen bzw. Sprachbildungsmaßnahmen finanziell unterstützt. Erst seit dem Schuljahr 2022/23 ist eine Förderung über den außerordentlichen Status für ein Jahr weiterhin bedingt möglich. Untersuchungen ergaben, dass sich die Lehrkräfte nur unzureichend für diese Fördermaßnahmen vorbereitet fühlen (Spiel et al., 2022; Dirim et al., 2021; Gitschthaler et al., 2021).

Eine solche Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ist wenig verwunderlich, denn in den Ausbildungscurricula von Pädagog*innen der Primar- und Sekundarstufe fehlt es weitgehend an einer grundständigen Vorbereitung auf die Aufgabe der sprachlichen Bildung ihrer Schüler*innen im Kontext einer Migrationsgesellschaft. Grundsätzlich ist die Ausbildung von Lehrpersonen für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprachliche Bildung“ sehr jung und wird auch nicht flächendeckend in Österreich verpflichtend angeboten. Es besteht die Möglichkeit sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufenausbildung in Form von individuellen Schwerpunktsetzungen, sich in diesem Bereich auszubilden; für die Gesamtausbildung von Lehrer*innen ist es wenig relevant und es obliegt den persönlichen Entscheidungen der Studierenden (für Österreich: Boeckmann, 2008; Boeckmann, 2021; Müller, 2019; Schrammel-Leber et al., 2019).

Dieser bildungspolitischen Leerstelle gegenüber steht eine große und zunehmend wachsende Gruppe von Schüler*innen, die lebensweltlich mehrsprachig¹ aufwachsen. Österreichweit geben 31,4 % der Schüler*innen in Volksschulen an, auch andere Umgangssprachen als Deutsch zu verwenden, in den Mittelschulen sind es 34,5 % Prozent. An Wiener Volksschulen geben 63,5 % der Schüler*innen, an Wiener Mittelschulen 81,6 % an, zusätzlich zum oder anstelle des Deutschen eine andere Umgangssprache zu sprechen (Statistik Austria 2020/21). Diese Daten lassen keinerlei Rückschlüsse über den tatsächlichen Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen der befragten Schüler*innen zu, sondern verweisen lediglich darauf, dass rund ein Drittel der Schüler*innen in ganz Österreich und weit mehr als die Hälfte in Wiener Schulen lebensweltlich mehrsprachig sind. Ihre Sprachen spielen im Bildungssystem jedoch weitgehend keine Rolle, sie sind weder Unterrichtsfach noch anerkanntes Medium ihres Lernens. Diesen nachlässigen bzw. vernachlässigenden Umgang mit den sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu überwinden, stellt eine wichtige Aufgabe für das österreichische Bildungssystem dar (Krumm, 2014), bleibt aber in den gegebenen Rahmenbedingungen im Handlungsfeld der einzelnen Schulen und Pädagog*innen.

An den genannten Zahlen ist abzulesen, dass der größte Teil der lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen das Schulsystem ohne zusätzliche Deutschförderung durchläuft und das trotz des Umstands, dass dieses nicht auf ihre Lebenssituation angepasst ist (Dirim, 2010; Busch, 2021). Gibt es jedoch einen Deutschförderbedarf, wird dieser nun ausschließlich in den Deutschförderklassen bzw. -kursen berücksichtigt. Lehrer*innen müssen im österreichischen Schulsystem ganz allgemein für Schüler*innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, ausgebildet sein, aber auch für die Sondermaßnahmen der Deutschförderklassen und -kurse. Darüber hinaus ist es für den schulischen Erfolg und einer möglichen Partizipation von Schüler*innen weiter wichtig, dass Lehrkräfte in den Bereichen eines sprachensensiblen Unterrichts im Fach, das heißt im Regelunterricht, und für einen Unterricht, in dem Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire (Busch, 2021, S. 23)² nützen können, beispielsweise durch *translanguaging* (García & Kleyn, 2016), ausgebildet sind. Folglich besteht aufgrund der Vielzahl der notwendigen Bereiche ein hoher Professionalisierungsbedarf von Lehrkräften in Österreich für die aktuelle und zukünftige schulische Situation. An dieser Stelle setzt das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt an.

2 Forschungskontext und Forschungsfrage

Im Studienjahr 2021/22 wurde ein Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ im Umfang von 6 ECTS-AP und zwei Semestern an der Kirchliche Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems implementiert. Dieser verfolgt das Ziel, Lehrer*innen in einer mehrsprachigen Schule zu unterstützen. Ausgangspunkt des Hochschullehrgangs war die Notwendigkeit, Lehrer*innen, die in Deutschförderklassen bzw. -kurse unterrichten, möglichst niederschwellig und doch fundiert, didaktische Hilfestellungen zu geben und sie in Überlegungen, Konzepte und Methoden von DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit einzuführen.

Die Ausrichtung des Lehrgangs geht jedoch über das Setting einer kurzfristigen segregierenden Deutschförderung hinaus und versucht im Rahmen der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit, den vielseitigen und komplexen Herausforderungen von Lehrkräften in der Schule möglichst gerecht zu werden. Inhaltlich richtet sich der Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ (siehe Abb. 1 Aufbau Hochschullehrgang für DaZ Basis Primarstufe) nach dem Kompetenzmodell für Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZKom-Modell, 2019). So sind Grundlagen der Sprachwissenschaft und Deutsch als Zweitsprache sowie Sprachstandsbeobachtung, Mehrsprachigkeit und Migration und sprachensensibles bzw. sprachbewusster Unterricht als inhaltliche Schwerpunkte explizit ausgewiesen (Köker et al., 2015; Ohm, 2018). Zusätzlich finden Aspekte, wie kulturreflexive Bildung und linguistische Grundkompetenzen, Berücksichtigung (ebd.).

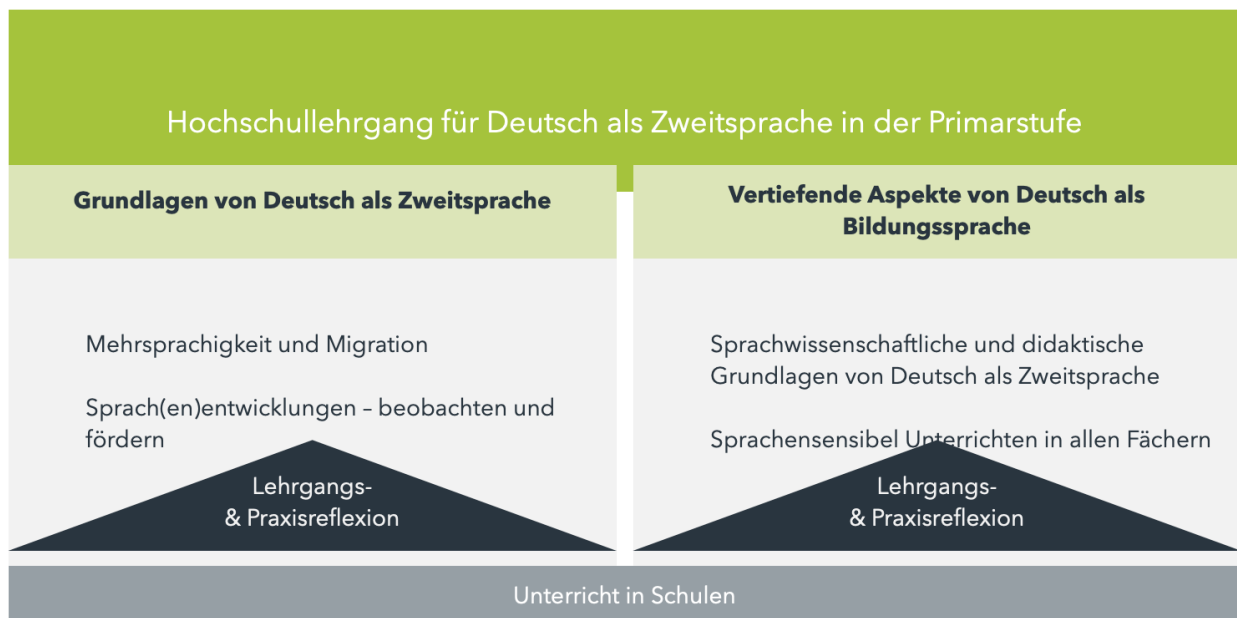


Abb. 1: Aufbau Hochschullehrgang für DaZ Basis Primarstufe.

Um möglichst nachhaltig zu wirken, intendiert der berufsbegleitende Hochschullehrgang ein *partizipatives*, *selbstreflexives* und *kollaboratives* Professionalisierungsangebot, das den selbstgesteuerten Kompetenzausbau von Lehrer*innen in der Deutschförderung unterstützen soll. *Partizipativ* bedeutet in dem Zusammenhang des Hochschullehrganges, dass die Teilnehmenden durch ihre Fragestellungen die Inhalte der Lehrgänge mitgestalten können. Die Fülle der notwendigerweise zu vermittelnden Inhalten ist dermaßen groß, dass notwendigerweise eine Auswahl getroffen werden muss, und diese wird durch die Interessen und Fragen der Teilnehmenden bestimmt. *Selbstreflexiv* bedeutet, dass die Teilnehmenden von Beginn an angehalten bzw. eingeladen sind, über sich selbst und ihre Erfahrungen, Sichtweisen und Emotionen nachzudenken und zu sprechen. Das betrifft sowohl ihr eigenes Spracherleben, ihre individuelle Biographie und damit die sozialen und politischen Gegebenheiten, in die sie eingebettet sind (Busch, 2021, S. 20–23), ihre persönliche Sprachlernbiographie (Plutzer & Haslinger, 2005, S. 79), die zu relevanten Aspekten von Sprachunterricht führt, als auch ihre indivi-

duelle Arbeit als Sprachlehrende in konkreten Unterrichtssituationen, die wiederum eingebettet ist in bildungs- und sprachenpolitische Vorgaben und institutionelle Strukturen. *Kollaborativ* bedeutet, dass von Beginn an in kleinen, fixen Gruppen gearbeitet wird, sowohl während der Präsenzzeiten als auch in den Selbstlerneinheiten. Durch Erfahrungsaustausch, gemeinsames Nachdenken und Diskutieren wird das eigene Lernen angereichert, weitere Entwicklungsprozesse angestoßen und das Gemeinschaftliche gestärkt und dem „Einzelkämpfertum“, das dem Lehrberuf innewohnt, gezielt entgegengewirkt.

Um diese drei Aspekte neben der Vermittlung von Inhalten zu ermöglichen, wurde ein spezielles Design des Hochschullehrgangs entwickelt: Neben vier inhaltlichen Lehrveranstaltungen sind zwei Lehrveranstaltungen der Lehrgangs- und Praxisreflexion gewidmet. Alle sechs Lehrveranstaltungen sind im Umfang gleich, mit dem Unterschied, dass die Inhalte der inhaltlichen Lehrveranstaltung prüfungsrelevant sind, während die Inhalte der reflexiven Lehrveranstaltungen lediglich abschlussrelevant sind.

Die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs sind in der Praxis stehende ausgebildete Lehrkräfte. Aufgrund aktueller Ergebnisse (Schotte et al., 2021) zeigt sich, dass allgemein und besonders in Weiterbildungskontexten die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften leitend für den erfolgreichen und nachhaltigen Abschluss von Professionalisierungsmaßnahmen sind. Weiters zeigt sich, dass eine Ausbildung von Kompetenzen und Wissen zwar relevant ist, aber erst in der Übertragung in den Unterricht, das heißt in der Performanz, Einfluss auf den Unterricht haben (Meaney et al., 2012; Fürstenau & Niedrig, 2011).

Davon ausgehend wird im Beitrag folgende Forschungsfrage untersucht:

Welche Rolle spielen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu Themen wie Sprachförderung (Deutschförderung) und Mehrsprachigkeit für ihren Unterricht? Welche Möglichkeiten ergeben sich durch die Konzentration auf Einstellungen und Überzeugungen für ein nachhaltiges Professionalisierungsangebot?

3 Theoretische Einordnung

Durch die Metaanalyse von John Hattie (2012) wurde die große Bedeutung der Lehrkräfte auch nach der Kompetenzwende, die durch die PISA-Ergebnisse seit 2000 angeregt wurde, wiederum bestätigt und erhielt seitdem erneute Aufmerksamkeit (Fieke, 2016).

Zudem zeigen bereits ältere Untersuchungen, dass es ein komplexes Zusammenspiel zwischen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft und ihrem pädagogischen und methodischen Handeln gibt (Zhihui, 1996).

Unter Berücksichtigung von (sprachlich) heterogenen Klassenräumen zeigt sich in einzelnen qualitativen Studien sogar noch eine stärkere Wirkung auf das unterrichtliche Handeln der Lehrperson, abhängig von ihrer Einstellung und ihrer Überzeugung zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Sprachaneignung (Lorenz et al., 2021; Wilson et al., 2022).

Konkret beeinflussen die Einstellung und Überzeugungen der Lehrkräfte verschiedene Aspekte des Unterrichts, zum Beispiel die Art der Instruktionen „Empirical findings corroborate that

teachers' beliefs are related to their instructional behaviour, to students' engagement in learning" (Schotte et al., 2021, S. 2 ff), oder allgemein das Klassenklima: „teachers' cultural beliefs, i.e., their views on how people from different cultural backgrounds should live together, affect how they operate in culturally diverse classrooms“ (ebd.).

Diese Forschungsergebnisse stützen die Konzentration auf Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte für die Implementation eines nachhaltigen Hochschullehrgangs im Kontext der Sprachförderung in der Migrationsgesellschaft.

4 Forschungsdesign

Die Untersuchung der Bedeutung von Einstellung und Überzeugungen ist eingebettet in die wissenschaftliche Begleitung des Hochschullehrgangs allgemein.

Es spielen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Herausforderungen sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung im gesamten Begleitprozesse eine wesentliche Rolle.

Aufgrund der Komplexität des Forschungsinteresses sowie der Forschungsbedingungen, dass sowohl ein sinnvolles Angebot für die Teilnehmer*innen geschaffen, als auch ein nachhaltiger, evidenzbasierter Hochschullehrgang entwickelt werden soll, werden in der Erhebung und der Auswertung verschiedene Methoden trianguliert (Egbert & Backer, 2020). Grundsätzlich handelt es sich um ein qualitatives Forschungsprojekt, das die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der gesamten Untersuchung stellt und versucht, die Perspektiven in ihrer Vielschichtigkeit zu berücksichtigen (Knorr & Schramm, 2022, S. 97). Um die Teilnehmer*innen nicht stärker in dem Hochschullehrgang neben ihrer meist vollen Lehrtätigkeit zu belasten, wird mit einer niederschweligen Datenerhebung gearbeitet (Schramm, 2022, S. 121 f). Zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden durch in den Lehrgang integrierte Aufgaben, die (Selbst)wahrnehmung, die Einstellungen und Überzeugungen der Teilnehmer*innen erhoben (vgl. Abb. 2 Forschungsdesign).

Die erhobenen Daten werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 256) ausgewertet. Es wurde aufgrund der Exploration des vorhandenen Wissens über Einstellungen und Überzeugungen mit einem induktiven Kategoriensystem gearbeitet (Mayring, 2000, S. 472). Daraus ergaben sich folgende Kategorien:

- Bezug zur Mehrsprachigkeit
- eigene Unterrichtsarbeit
- Performanzen

Die erste Kategorie „Bezug zur Mehrsprachigkeit“ umfasst die Nennung verschiedener Sprachen, die im Leben der Sprecher*innen verwendet werden, die Berücksichtigung eines mehrsprachigen Sprachaneignungsprozess sowie angenommene Konsequenzen aufgrund von Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule und der Gesellschaft. Die zweite Kategorie „eigene Unterrichtsarbeit“ beinhaltet Nennungen und Beschreibungen der Teilnehmer*innen von ihrem eigenen Unterricht. Das kann die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffen und umfasst Inhalte, Methoden und Einstellungen. Die dritte Kategorie „Performanzen“ beschreibt den Einfluss des Hochschullehrgangs auf das unterrichtliche Handeln der Teilneh-

mer*innen. Dies umfasst sowohl Einstellungen als auch methodisch-didaktische Entscheidungen sowie Inhalte.

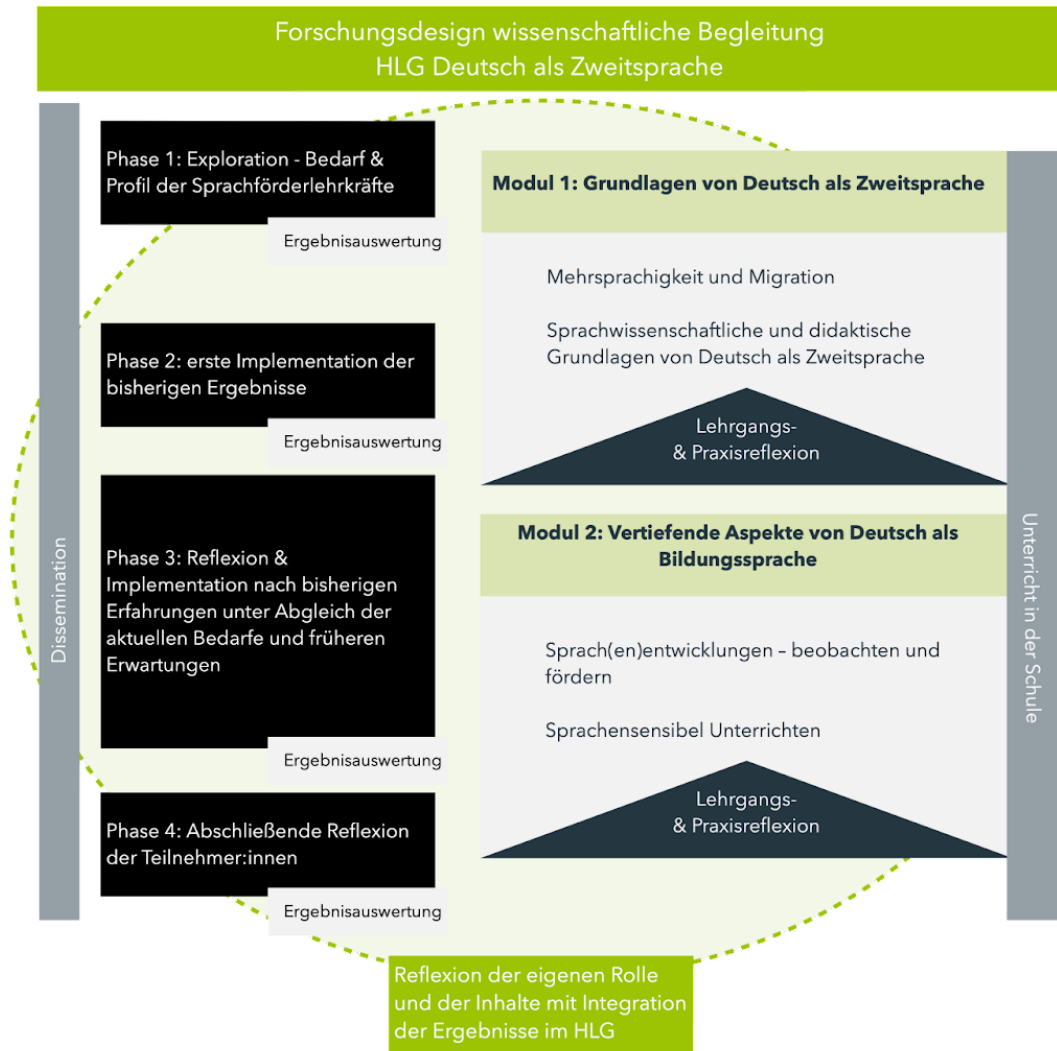


Abb. 2: Forschungsdesign.

Der Beitrag stellt Ergebnisse aus zwei Erhebungsphasen vor. Zur Einordnung der Lehrpersonen wurden am Ende der 2. Phase (siehe Abb. 2 Forschungsdesign) die Teilnehmer*innen gebeten, einen Online-Fragebogen (N=26) mit teils geschlossenen und teils offenen Fragen zu beantworten. So konnte neben dem Profil und Erfahrungen bereits zum Teil das Selbstverständnis erhoben werden. Außerdem werden die Ergebnisse aus der Reflexion der Verwendung eines Selbstbeobachtungsbogens aus der dritten Erhebungsphase (siehe Abb. Forschungsdesign) vorgestellt, welchen die Teilnehmer*innen in einem Peer-Verfahren gemeinsam entwickelt und dann individuell in ihrem Unterricht eingesetzt haben. Anschließend wurden sie gebeten, ihre Erfahrungen mit diesem Selbstbeobachtungsbogen allgemein sowie die Auswirkungen auf ihren Unterricht in einem Online-Dokument zu beschreiben. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Das Forschungsprojekt erhebt vor allem durch Reflexionen der Teilnehmer*innen und unterliegt deshalb der Limitation einer introspektiven Perspektive (Heine & Schramm, 2016). Dies wird durch Vergleich mit Studien ähnlicher Forschungsfrage in Kontext gesetzt und entspricht damit wissenschaftlichen Standards (ebd.).

5 Ergebnisdarstellung — „Man reflektiert mehr.“

5.1 Lehrer*innen im Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ — Gruppenbeschreibung

Wie viele Jahre unterrichten Sie schon in einem DaZ-Kontext?

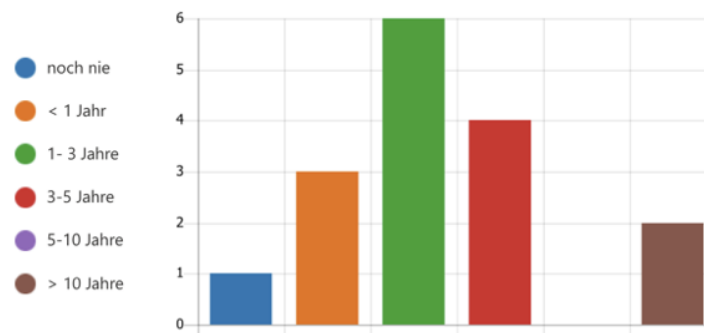


Abb. 3: Unterrichtserfahrung im Kontext DaZ.

Der Großteil der Lehrkräfte unterrichtet zwischen ein bis fünf Jahre bereits in einem DaZ-Kontext im weiteren Sinne, das heißt bei Deutschfördermaßnahmen bzw. in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Deutschförderbedarf (Abb. 3). Die meisten Teilnehmer*innen unterrichten in einer öffentlichen Volksschule (N=13), vereinzelt werden private Volksschulen (N=1) oder öffentliche Mittelschulen (N=1) genannt. Trotzdem sich der Hochschullehrgang vornehmlich an Volksschullehrer*innen richtet, ist im Sinne der Erfahrung mit Sprache im Unterricht und der eigenen Lernbiografie wesentlich, welche Fächer unterrichtet werden. Die Ergebnisse (Abb. 4 Unterrichtsfächer) zeigen einen Schwerpunkt auf Deutsch in unterschiedlichen Unterrichtsformen sowie das Unterrichtsfach Religion. Darüber hinaus wurden von einzelnen Teilnehmer*innen noch Musik, Englisch und Werken genannt.

Welche Fächer unterrichten Sie?



Abb. 4: Unterrichtsfächer.

Um das Sprachenrepertoire der Gruppe kennenzulernen, wurde nach den von ihnen verstandenen Sprachen gefragt. Es zeigt sich, dass neben der dominanten Sprache Englisch, weitere Sprachen eine Rolle für die Lehrkräfte spielen (Abb. 5 Sprachen). Besonders für die Sensibilisierung für mehrsprachige Kinder ist dies besonders relevant, da sich in der Auswertung der Selbstbeobachtungsbogen zeigt, dass sich die Perspektive auf die Kinder, unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, ändert.

Welche Sprachen verstehen Sie?



Abb. 5: Sprachen.

5.2 Erste Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse vor allem aus der Reflexion des Selbstbeobachtungsbogen, dass die Teilnehmer*innen von einer zunehmenden Selbstbeobachtung berichten. Dies scheint aufgrund der Methode keine Überraschung, doch zeigt eine genauere Analyse der Kommentare einen Transfer in die Performanz der Lehrkräfte und stellt somit einen Erfolg im Sinne der Sensibilisierung und Nachhaltigkeit dar.

Um das Selbstverständnis der Lehrer*innen als ein Element der Einstellungen und Überzeugungen beschreiben zu können, wurde nach der Motivation gefragt, warum sie Lehrer*innen geworden sind. Es zeigt sich ein starker Bezug zur Beziehung mit den Kindern:

„Weil ich gerne mit Kindern arbeite.“

„Weil ich Kinder mag und mir das unterrichten [sic] Freude macht.“

„Weil ich die Arbeit mit den Kindern liebe.“

„Weil ich Spaß an der Arbeit mit Kindern habe und gerne etwas zu ihrer Weiterentwicklung beitrage.“

„Ich bin Lehrerin geworden, weil ich sehr gerne mit Kindern zusammen bin und weil ich mit den meisten SuS in W dieselbe Lebenserfahrung teile.“

„Weil es mich erfüllt [sic] Kinder in ihrer vielseitigen Entwicklung zu fördern und zu begleiten.“

Da es sich bei den Teilnehmer*innen fast ausschließlich um Volksschullehrer*innen (vgl. Kap. 5.1.) handelt, ist die Nähe und die große Bedeutung der Beziehung, aufgrund ihrer Kernarbeit nicht überraschend. Wesentlich ist dieses Ergebnis vor allem, da davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmer*innen auch während des Hochschullehrgangs den Beziehungsaspekt und damit Zusammenhängendes für relevant erachten, was sich auch im Verlauf des Lehrgangs bestätigte.

Neben der starken Beziehungsebene hoben die Lehrkräfte ihre Rolle als Entwicklungsbegleiter*in bzw. sogar Mentor*in heraus:

„Weil es mich erfüllt [sic] Kinder in ihrer vielseitigen Entwicklung zu fördern und zu begleiten.“

„Ich möchte den Kindern in den ersten 4 Jahren Freude am Lernen in Gemeinschaft“ vermitteln, damit die weitere Schullaufbahn gelingen kann.“

„Die Arbeit, Wegbegleitung und Potentialentfaltung von Kindern und Jugendlichen empfinde ich selbst als wichtige Lebensbereicherung und bereitet mir große Freude.“

„Weil ich Spaß an der Arbeit mit Kindern habe und gerne etwas zu ihrer Weiterentwicklung beitrage.“

In diesen Äußerungen wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte zwar in einer engen Beziehung zu den Kindern sehen, sich aber darüber hinaus auch als *Educator*³ verstehen. Sie heben den Prozess des Lernens und die damit einhergehend notwendige Zeit heraus. Außerdem stellen sie die Beschreibungen über das Begleiten und den Lernprozess in ein Verhältnis zu ihrer Person und ihrem Zufriedensein bzw. Selbstverständnis. Es zeigt sich also, dass in einer, in die Vergangenheit gewandten, Beschreibung der Gründe für ihre Berufswahl vor allem Kernaspekte der Lehrer*innenrolle und emotionale Aspekte wesentlich für die Teilnehmer*innen waren. So gibt eine*n Teilnehmer*in, die*der sogar „Pädagogische Liebe“ als Grund ihrer*seiner Berufswahl an.

Hier kann durch die Verwendung des Begriffs „Liebe“ eine sehr starke emotionale Beziehung angenommen werden, die in Kombination mit dem Adjektiv „pädagogisch“ eine Sichtweise auf die Arbeit in der Schule offenlegt. Eine starke individuelle Involviertheit wird in allen genannten Aspekten deutlich, was die Annahme stützt, dass dies wichtig für einen Hochschullehrgang sein kann.

Ein weiterer häufig genannter Aspekt für die Berufswahl sind Vorbilder in der eigenen Vergangenheit, meist aus dem familiären Kontext:

„Ich wollte schon mit 6 Jahren Lehrerin werden und habe es nie bereut. Ich liebe meinen Beruf, allerdings wünsche ich mir weniger organisatorischen Aufwand und mehr Zeit mit den Kindern.“

„Es ist seit meiner Kindheit mein großer Traum, den ich aus einer Lehrerfamilie stammend anfangs nicht umsetzen wollte, aus Angst, nur einem bekannten Pfad folgen zu wollen. Im VS-Alter meiner beiden eigenen Kinder wurde dieser Wunsch jedoch so deutlich, dass ich meinen Beruf als Ökologin aufgab. Diese Entscheidung habe ich noch keinen Tag bereut.“

Beide Antwortgruppen zeigen, dass die Motivation häufig persönlich war, weshalb die persönliche Perspektive in der weiteren Untersuchung relevant bleibt. Vereinzelt wurden institutio-

nelle Gegebenheiten, wie ein „Sicherer Job“ oder die „Freude am Planen und Organisieren“ genannt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Gründe, warum die Teilnehmer*innen den Beruf der Lehrkraft gewählt haben, vor allem einen starken Bezug zum Beziehungsverhältnis zwischen ihnen und den Kindern zeigen, dass sie sich selbst als Entwicklungsbegleiter*in der Kindheit verstehen und dass ihnen die pädagogische Arbeit sehr wichtig ist. Des Weiteren spielt die eigene Vergangenheit und vereinzelt institutionelle Gegebenheiten eine Rolle in der Berufswahl. Die Teilnehmer*innen wurden anschließend zur Frage ihrer Motivation für die Berufswahl gefragt, wie zufrieden sie mit ihrer Wahl zur*zum Lehrer*in im Allgemeinen und im Moment sind. Es konnte eine hohe Zufriedenheit allgemein und weiter eine recht hohe in der aktuellen Situation festgestellt werden (Abb. 6).

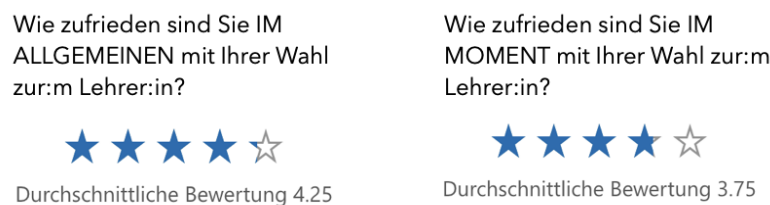


Abb. 6: Zufriedenheit.

Dies sind zum einen hervorragende Voraussetzungen für die Arbeit in einem Professionalisierungssetting und zum anderen kann so eine für Schüler*innen und Lehrer*innen angenehme Arbeit in der Schule vermutet werden.

Ein weiterer Aspekt, der in der Reflexion aufgrund der Selbstbeobachtung mittels des im Hochschullehrgang entwickelten Bogens erhoben wurde, ist die Art und Weise, wie auf den Unterricht fokussiert wird und welche Auswirkungen des Hochschullehrgangs dabei konkret sichtbar werden. Hier kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Teilnehmenden vor allem von einem stärkeren Bewusstsein über das eigene Unterrichten berichten und davon, dass innerhalb des Unterrichts stärker fokussiert wird:

„Als Planungshilfe und für die Reflexion danach“

„Man arbeitet besser auf ein Ziel hin, reflektiert über die Planung“

Der stärkste Aspekt in der Reflexion stellt jedoch die *Mehrsprachigkeit* der Kinder dar. Die Teilnehmer*innen berichten über eine verstärkte Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit der Kinder „Auffälligkeiten Mehrsprachigkeit bewusster wahrgenommen und eingesetzt“ bis hin zum Vorsatz die Mehrsprachigkeit der Kinder für das pädagogische und methodische Handeln stärker in den Unterricht einzubinden. Ein Spannungsfeld, das sich für manche Teilnehmenden eröffnet, dass sie bei Kindern eine Sprachlosigkeit beobachten und annehmen, dass sie die eigenen Sprachen kaum beherrschen. Gleichzeitig nehmen manche Teilnehmenden deutlich wahr, was Schüler*innen sprachlich leisten und äußern Bewunderung für die sprachlichen Leistungen der Kinder. Ein*e Teilnehmer*in berichtet, dass die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen eine Auswirkung auf den Unterricht hat und eine andere berichtet von einer

differenzierten, individuellen Herangehensweise des schulischen Handelns. Weiters wird das Wissen über Sprachaneignungsprozesse in den schulischen Zusammenhang gestellt und kritisiert: *„Deutschlernen ist ein Prozess, der länger dauert und nicht innerhalb der zwei Jahre ao-Status erlernt werden muss“*.

Zusammenfassend ist der Aspekt Mehrsprachigkeit für die Teilnehmer*innen zu diesem Zeitpunkt dominant in der Wahrnehmung ihrer Schüler*innen. Außerdem zeigt sich in der Beschreibung, dass die Lehrkräfte selbst eine Veränderung ihrer Einstellung zu mehr Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Kinder beschreiben.

Für ihre eigene Unterrichtsarbeit nennen die Teilnehmer*innen vor allem ein zunehmendes Nachdenken über den eigenen Unterricht:

„Anderen Blickwinkel auf manche Themen bekommen (z.B. Erstsprache im Unterricht einsetzen)“

„Man reflektiert mehr über seinen Unterricht“

Wiederholt zeigt sich eine Veränderung auf der Ebene der Einschätzung und Überzeugung mit einer engen Verbindung zum Aspekt der Mehrsprachigkeit. Außerdem wird die Rolle von Akzeptanz und Wertschätzung für einen erfolgreichen Unterricht hervorgehoben, das heißt auch hier spielt die Beziehungsebene eine bedeutende Rolle. Für die Beschreibung ihres eigenen Unterrichts wird wiederholt eine Fokussierung auf die Kinder gelegt und weniger auf andere Aspekte, wie Methoden oder Inhaltsentscheidungen:

„Beziehung zu den Kindern und Wertschätzung den Kindern gegenüber macht sehr viel aus“

„Den Fokus nicht nur auf die Umsetzung des Lehrinhaltes zu setzen, sondern mehr auf die Kinder einzugehen“

Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme aus der Erhebungsphase der Motivationserfassung, dass für die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs die Beziehung zu den Kindern besonders relevant und entscheidend für ihren Beruf ist.

Die Untersuchung der möglichen Performanz, die ein wesentlicher Aspekt jeglicher Professionalisierung ist, zeigt, dass die Teilnehmer*innen bereits zum Ende der 3. Erhebungsphase (vgl. Abb. 2) von einer veränderten Haltung in ihrem Unterricht berichten:

„Gedanken zu machen, bewusster die Inhalte des Seminars anzuwenden/umzusetzen“

„Langfristig als Anhaltspunkt, wo es noch Verbesserungspotenzial gibt“

„Im Langfristigen: die genannten Punkte im Kopf behalten und automatisiert umsetzen, wann immer es möglich ist“

Besonders die Langfristigkeit ist in der Beschreibung der Performanz für die Teilnehmer*innen relevant und im Sinne der Nachhaltigkeit zu begrüßen. Zusätzlich wird in diesem Sinne vom Wunsch eines stärkeren gemeinsamen Austausches gesprochen, um sowohl praktische Umsetzungsmöglichkeiten als auch grundsätzliche Fragen zu besprechen. Auch dieser Aspekt des Austausches ist in ähnlichen – stark reflexiven – Professionalisierungssettings wieder zu finden (Hägi-Mead et al., 2021; Döll et al., 2021).

6 Ergebniszusammenfassung

Zusammenfassend zeigen sich für die Teilnehmer*innen im Hochschullehrgang „Deutsch als Zweitsprache Basis Primarstufe“ die Aspekte Mehrsprachigkeit, die eigene Unterrichtsarbeit und die Performanz entscheidend für ihre Professionalisierung im Hochschullehrgang. Diese Aspekte werden einzeln und im Zusammenspiel von den Teilnehmer*innen dargestellt. Grundsätzlich zeigt sich eine wachsende Wertschätzung der Lehrer*innen für die Mehrsprachigkeit der Kinder und zunehmend eine starke Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Kindern. Da sich bereits bei der Motivation zum Lehrberuf gezeigt hat, dass die Beziehung leitend für viele Teilnehmer*innen ist, kann auf einen verstärkenden Effekt gesetzt werden.

Die Analyse der eigenen Unterrichtsarbeit zeigt ebenfalls eine Konzentration auf die Kinder als Mittelpunkt des Unterrichtens und weniger auf Methoden oder Inhalte.

Diese beiden Aspekte der Fokussierung auf die Kinder unter Berücksichtigung und Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit wird ebenfalls in der Kategorie der Performanz gestützt. Die Teilnehmer*innen setzen sowohl die Inhalte des Hochschullehrgangs als auch ihre persönlichen Erfahrungen daraus in Beziehung zu den Kindern und deren lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

7 Resümee und Implikationen

Eine gewinnbringende und nachhaltige Weiterbildung braucht neben der Kompetenzvermittlung, einen großen partizipativen und reflexiven Anteil und muss auch die Einstellungen, Erfahrungen und das Selbstverständnis der Lehrer*innen berücksichtigen. Dies deckt sich auch mit anderen Forschungsergebnissen aus Professionalisierungssettings von Lehrkräften (Hägi-Mead et al., 2021; Döll et al. 2021; Röbe & Seifert, 2019). Für ein Weiterbildungssetting entsteht zusätzlich Druck, da in dem Spannungsfeld eines erfolgreichen und für Lehrkräfte sinnvollen Angebots und der wenigen Zeit, welche den Lehrkräften zur Verfügung steht, gearbeitet werden muss.

Unter diesen Bedingungen zeigen die Ergebnisse des Beitrages, dass ein Ansetzen an den Einstellungen und Überzeugungen mit Hilfe starker (Selbst)Reflexionsanteile eine gewinnbringende Möglichkeit darstellt. Auf Grundlage der Erhebungen wurde ein Modell zu Aspekten der Lehrperson in unseren Hochschullehrgängen entwickelt (Müller, 2022), auf die während des Professionalisierungsprozess Einfluss genommen werden kann (vgl. Abb. 7).

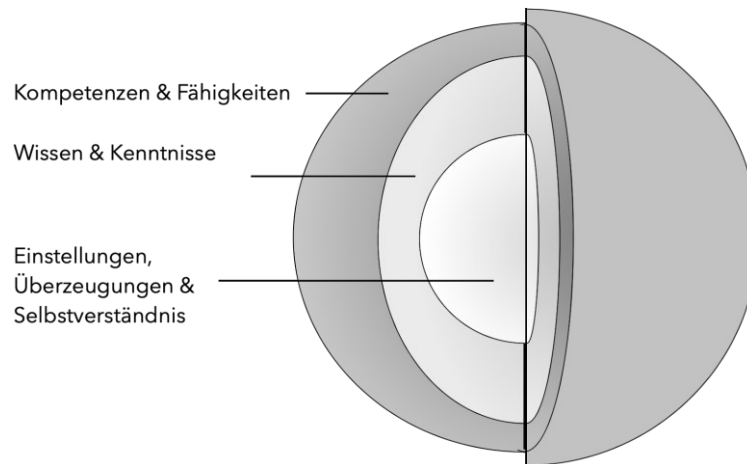


Abb. 7: Lehrperson in einem Professionalisierungssetting.

Die äußere und offensichtliche Schicht der Lehrperson beinhaltet die Kompetenzen und Fähigkeiten. Die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkraft haben unmittelbar Einfluss auf den Unterricht. Diese speisen sich aus der zweiten Schicht des Wissens und der Kenntnisse der Lehrperson. Aus der zweiten Schicht können zum einen die Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt werden. Zum anderen fußt das Handeln der Lehrkraft im Allgemeinen darauf. All diese Aspekte sind jedoch abhängig vom Kern, das heißt von den Einstellungen, Überzeugungen und dem Selbstverständnis der Lehrkraft. Der Kern hat also einen konkreten, aber indirekten Einfluss auf den Unterricht, durch das Wissen und die Kenntnisse und letztlich durch die Kompetenzen und Fähigkeiten. Dieses Modell zeigt die enge Verzahnung aller drei Ebenen für den Unterricht.

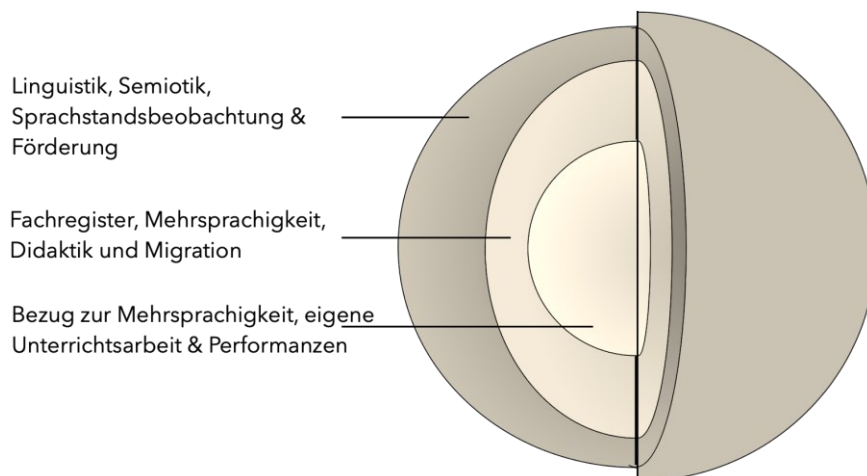


Abb. 8: Lehrperson im Hochschullehrgang DaZ Basis Primarstufe.

Für den Hochschullehrgang (vgl. Abb. 8) liegen notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten (1. Schicht) in der Linguistik und Semiotik, der Sprachstandsbeobachtung und der Förderung.

Wissen und Kenntnisse (2. Schicht) im Hochschullehrgang sind Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik und Migration.

Nun zeigte sich durch die Analyse der Daten aus dem Hochschullehrgang, dass für den inneren Kreis (3. Schicht) folgende Kategorien entscheidend waren: Bezug zur Mehrsprachigkeit der

Schüler*innen in ihrem Sprachaneignungsprozess sowie in ihrer Kommunikation; die eigene Unterrichtsarbeit, die vor allem auf Beziehung und Interaktion setzt und letztlich der Versuch, persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse kontinuierlich den eigenen Unterricht prägen zu lassen – in Form der Performanzen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass eine intensive Arbeit an den Einstellungen, Überzeugungen und dem Selbstverständnis der Teilnehmer*innen in dem Hochschullehrgang „DaZ Basis Primarstufe“ zu einem Ausbau verschiedener Ebenen der Lehrperson führen kann und folglich wesentlich für einen Hochschullehrgang ist.

Daraus kann gefolgert werden: Der Ansatz, sich auf die Einstellung und Überzeugungen mit Hilfe einer stark reflexiven Arbeit zu konzentrieren, ist für einen Hochschullehrgang zur Professionalisierung von Lehrer*innen im Kontext der Deutschförderung in einer Migrationsgesellschaft überaus vielversprechend.

Literatur

- Beywl, W. & Fieke, N. (2016). Auf die Lehrperson kommt es an. *Mercator Magazin* [online]. 2016, S. 33–35, verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-779>
- Boeckmann, K.B. (2008). Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. StudienVerlag, S.64–74.
- Boeckmann, K.-B. (2021). Lehrer/innenbildung zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache“ und „kulturelle Diversität“ in Österreich. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge*. Barbara Budrich, S. 85–98.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3. erweiterte und völlig überarbeitete Auflage. Facultas.
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), pp.143–153.
- Döll, M., Guldenschuh, S., & Sonnberger, S. (2021). Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen–Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 36(1), S. 7–24.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Dudenverlag.
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C., & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 36(1), S. 25–44.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hecker, S.-L., Falkenstern St., & Lemmerich, S. (2020). Zwischen DaZ-Kompetenz und Performanz. Zur Relevanz situationspezifischer Fähigkeiten und zum Stand ihrer Ausbildung bei Lehrkräften

- aller Fächer in der Domäne DaZ. Empirischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen. *Hochschullehre*, 3(1), S. 565–584, verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/hlz-3374>.
- Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018). *Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz*.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Bergmann & Helbig-Verlag.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2020). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. In T. Loreman, J. Goldan, and J. Lambrecht (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education – Resourcing Inclusive Education*. Emerald.
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., et al. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In S. Blömeke & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, 61. Beiheft). Beltz Juventa, S. 32–55.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Arbeiterkammer Wien.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Klinkhardt, S. 189–220.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). *DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache*.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Budrich, S. 23–40.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lorenz, E., Krulatz, A., & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, p. 103428, verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Meaney, T., Trinick, T., & Fairhall, U. (2012). *Collaborating to meet language challenges in indigenous mathematics classrooms* (Vol. 52). Dordrecht: Springer.
- Müller, B. (2019). Sprachliche Förderung in allen Fächern: Eine Forderung nach fächerübergreifenden Perspektiven auf sprachliche Bildung & sprachliche Förderung in der Lehramtsausbildung der Migrationsgesellschaft. In S. Schmölder-Eibinger, M. Abkulut, & B. Bushati (Eds.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann, S. 195–214.

- Müller, B. (2022). Wissen — Fähigkeiten & noch viel mehr. Für eine reflexive Arbeit mit Lehrer:innen in einem Hochschullehrgang der Migrationsgesellschaft. In V. Ahamer, A. Hrubesch, & G. Ganglbauer (Eds.), *Ausgesprochen? Noch lange nicht! Festschrift für Thomas Fritz* (pp. TBD). VHS.
- Ohm, U. (2018). Das DaZKom-Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Eds.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann, S. 73–91.
- Plutzer, V., & Haslinger, I. (2005). *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Verein Projekt Integrationshaus.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reckwitz, A. (2010). *Subjekt* (2nd ed.). Transcript.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M., & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden-Lehrer sein-Lehrer bleiben: Ein Praxisbuch zur Professionalisierung*. UTB GmbH.
- Schotte, K., Rjosk, C., Edele, A., Hachfeld, A., & Stanat, P. (2021). Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *Social Psychology of Education, 24*(1), pp. 1–23, verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-1>
- Schrammel-Leber, B., Theurl, P., Boeckmann, K.-B., Carré-Karlinger, C., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V., & Lanzmaier-Ugri, K. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohlhart (Eds.), *Fokus Grundschule Band 1 Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Waxmann, S. 235–247.
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2021). *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleklärung und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/-dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfkeval.pdf>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education, 26*(4), pp. 378–396, verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1906952>
- Zhihui Fang (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), pp. 47-65, verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>

¹ Der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verweist auf die „Normalität der Mehrsprachigkeit“ (Reich & Krumm 2013, S. 7) in Gesellschaft, Institutionen und Familien jenseits der offiziellen Anerkennung von Sprachen Landes-, Minderheiten- oder Schulsprachen und meint das individuelle sprachliche Vermögen von Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, leben und arbeiten. Die Bezeichnung „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ wurde erstmals von Gogolin 1988 verwendet.

² An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass immer deutlicher eine Kluft zwischen dem Anteil lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen an AHS (aktuell in Österreich 23,1% und in Wien 42,6%) und Mittelschulen existiert, die sich durch eine an die mehrsprachige Lebensrealität der Schüler*innen angepasste Schule verändern könnte (Herzog-Punzenberger, 2018).

³ Im Sinne der Abgrenzung von Berufsbezeichnung und Aufgabe wurde hier der Begriff Educator im Sinne des Diskurses über die Komplexität der Aufgaben von Lehrkräften gewählt (Carless, 2022).

Welches Geschlecht hat die Freizeitpädagogik?

Vielfalt und berufliches Selbstverständnis im Hochschul- lehrgang Freizeitpädagogik an der PH Wien

Aga Trnka-Kwieceński, Martina Tuschla, Gabriela Hofbauer

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1138>

Im Studienjahr 2022/2023 bietet die Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien) den insgesamt zwölften Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik (HLG FZP) an, wieder mit rund 240 Studierenden. Die PH Wien leistet damit einen Beitrag zur nachhaltigen Weiterentwicklung der Anforderungen des immer komplexer werdenden Bildungssystems, was vor allem angesichts des Standorts mitten im Herzen von Favoriten hervorzuheben ist, einem der diversesten Bezirke Wiens in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Migrationsgeschichten. Aus unterschiedlichen soziodemographischen Gründen steigt der Bedarf an schulischer Tagesbetreuung. Abgesehen von einer gemeinsamen Zeit zum Mittagessen sowie zur Erledigung der Hausaufgaben, betreuen Freizeitpädagog*innen Gruppen über mehrere Stunden mit altersgerechten und ansprechenden Freizeitangeboten. Für die Freizeitpädagog*innen bedeutet dies ein hohes Maß an Komplexität: Heterogene Gruppen mit einem Programm anleiten, das sowohl sportlich-spielerische, aber auch kreativ-gestalterische und darüber hinaus rhythmisch-musische Angebote enthält. All dies soll möglichst in einem diversitätssensiblen, gendersensiblen, inklusiven und auch begabungsförderlichen Setting stattfinden (vgl. Curriculum HLG FZP 2019, pdf, S. 5). Die große Besonderheit des Lehrganges ist, dass in den vielen Jahren, im Gegenteil zu vielen anderen pädagogischen Ausbildungen und Berufen, die Freizeitpädagogik ein männlicher Beruf ist. Selbstverständlich fühlt sich der Lehrgang im Sinne eines breiten Diversitätsverständnisses dem Begriff der Non-Binarität in Bezug auf Geschlechter verpflichtet. Dennoch unterliegen auch die Autor*innen dem Problem, dass die statistische Erfassung von Daten bis dato noch immer rein binär ausgelegt ist. Daher wird auch in dieser Arbeit die Existenz von dritten und diversen Geschlechtern (leider) ausgeklammert. Ein Vergleich über einen längeren Zeitraum kann in der vorliegenden Arbeit nicht aufgezeigt werden. Aus diesem Grund werden im Folgenden binäre Geschlechterkonzeptionen wiederholt und bestätigt, auch wenn das vom Mindset her nicht im Sinne der Autor*innen ist.

Stichwörter: Freizeitpädagogik, Diversität, Gender

1 Inhalte des Lehrganges – gesellschaftlicher Kontext

Die Diversität ist ein großer und wichtiger Aspekt in der HLG Freizeitpädagogik, einerseits weil diese den Lehrgang in Bezug auf die Struktur der Studierenden nachhaltig prägt und andererseits, weil das Thema einen wichtigen Stellenwert im Curriculum hat. Darüber hinaus ist auch die Haltung der Lehrveranstaltungsleiter*innen ein wesentlicher Faktor. Wer an Diversität und Gender denkt, der kommt in Zeiten einer durchgehenden Medialisierung sowie Mediatisierung nicht daran vorbei, Medienpädagogik als elementaren Baustein der Ausbildung mit einzubeziehen. Die Studierenden leben in einer Mediengesellschaft und die von ihnen betreuten Kinder nutzen und bewohnen sogar zum Teil unterschiedlichste mediale Räume. Medien haben als Totalphänomen unsere Gesellschaft komplett durchzogen. Das bedeutet, dass Medien den gesellschaftlichen Wandel nicht nur zeigen und dokumentieren, sondern diesen geradezu orchestrieren, zum Teil sogar mitgestalten (vgl. Saxer 2012, S. 89 ff). Geschlecht, Diversität und alle Facetten davon werden medial verhandelt, massenmedial aufbereitet und verbreitet, von den Konsument*innen bzw. Rezipient*innen aufgenommen und repliziert, nicht selten verinnerlicht und dann in weiterer Folge reproduziert. In diesem stetigen Kreislauf zeigt sich, wie unverzichtbar der Aspekt einer reflexiven Lehr- und auch Lernhaltung ist. Ebenso wird schnell deutlich, wie sehr diese Themen Aspekte der Identitätskonstruktion berühren oder auch in Frage zu stellen vermögen. In der Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Geschlechterkonzeptionen, von Religionen, Mehrsprachigkeit, ethnischen Zugehörigkeiten und Weltanschauungen sowie politischen Überzeugungen, liegen nicht nur enorme gesellschaftliche Sprengkräfte, sondern vor allem ganz viele Ressourcen, die in der HLG Freizeitpädagogik genutzt werden wollen (vgl. Fischer et al 2019, S. 168 f). Das Curriculum verweist darauf sogar explizit, indem darin hervorgehoben wird:

Die Studierenden erwerben fachliche und didaktische Grundkompetenzen für Ihre Tätigkeit in einem inklusiven, interkulturellen als auch interreligiösen pädagogischen Arbeitsumfeld. Kompetenzen sowohl hinsichtlich eines wertschätzenden Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als auch bezüglich eines respektvollen Umgangs mit Behinderung und inklusiver Kompetenzen bzw. Maßnahmen im pädagogischen Feld erweitern den professionsorientierten Aktionshorizont der Studierenden. (Curriculum HLG FZP 2019, pdf, S. 5).

Das zeigt sehr deutlich, was die großen Herausforderungen in der HLG Freizeitpädagogik sind. Menschen vieler Alterskohorten, mit völlig unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Ausbildungen, erhalten die Grundlagen für eine professionelle, empathische und auch fachlich wertvolle Kinderbetreuung.

2 Erkenntnisinteresse

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen in dieser Pilotstudie Vielfalt und berufliches Selbstverständnis in der HLG Freizeitpädagogik. Ziel war es, mögliche Cluster und Indikatoren zu definieren, um eine größere Anzahl an Studierenden bzw. Absolvent*innen zu befragen. Im Fokus lagen dabei: Die Vorbildung der Studierenden bzw. Absolvent*innen (Pflichtschulabschluss bis Universitätsabschluss), das Alter bzw. die Lebenserfahrung, Mehrsprachigkeit sowie Geschlechtsidentität. Die Mehrsprachigkeit wird auch in der HLG Freizeitpädagogik als eine wichtige Ressource verstanden, defizitorientierte Begriffe werden daher nicht verwendet, Mehrsprachigkeit ist ein entscheidender Vorteil im Umgang mit Kindern, die mindestens genauso divers sind, wie ihre Pädagog*innen. Die Geschlechtsidentität wird hier nicht außerhalb der binären Geschlechterkonzeption diskutiert, aber gemeint ist mit diesem Aspekt auch die latente Zuschreibung an pädagogische Berufe, dass diese tendenziell eher weiblich wären. Der Männeranteil ist österreichweit in den Lehramtstudien sehr unterschiedlich, wie die Zahlen der Pädagogischen Hochschulen Österreichs belegen (vgl. PH-EB Entwicklungsplan 2021–2026, 2019, S. 16):

- Primarstufe 12,5 %
- Sekundarstufe Allgemeinbildung 39,2 %
- Sekundarstufe Berufsbildung 56,6 %

Die Zahlen der PH Wien entsprechen diesen im Wesentlichen. Allerdings zeigt sich in der Freizeitpädagogik eine konstante bemerkenswerte Auffälligkeit, nämlich die relativ hohe Anzahl männlicher Studierender – auch bei den Bewerbungen. Daher lohnt es sich, hier einen besonders genauen Blick auf Einflussfaktoren und Entscheidungskomponenten zu werfen. Die Möglichkeit, Ableitungen auch für andere Studiengänge vornehmen zu können, ergibt sich vor allem in Hinblick auf die angestrebten Ziele, die in der Ziel- und Leistungsvereinbarung der PH Wien in Koordination mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung getroffen wurden. Darin wird explizit darauf hingearbeitet, zunächst pädagogische Ausbildungen und in weiterer Folge pädagogische Berufe – und dazu gehörende Fort- und Weiterbildungen – attraktiver für Männer zu gestalten (vgl. ZLP 2022–2024, pdf). Für die Freizeitpädagogik kann festgestellt werden, dass diese Ausbildung definitiv nicht vorwiegend weiblich ist. Die Motivation von Frauen für die HLG Freizeitpädagogik ist unbestritten hoch. Die Gründe dafür liegen, relativ klassisch zu interpretieren, geradezu auf der Hand: Vor allem die Vereinbarkeit mit der Familie und dabei vor allem die Pflichten im Rahmen der Kinderbetreuung oder Altenpflege, geregelte Arbeitszeiten, freie Wochenenden und planbare Ferienzeiten, sind nach wie vor die schlagenden Faktoren bei der Berufswahl. Die Motivation für die Berufswahl ist offensichtlich ein sicheres und geregeltes (wenn auch nicht allzu hohes) Einkommen, eine vergleichsweise relativ hohe Arbeitsplatzsicherheit und die steigende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Individuelle, zum Teil auch etwas romantisierende Vorstellungen von der Arbeit

mit Kindern als idyllisch und stressfrei, sind nach wenigen Tagen im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen-Studien (Tages- und Wochenpraxis) an unterschiedlichen Schulstandorten relativ bald überwunden. Sobald realistischere Vorstellungen aktiv gelebt werden können, konkretisieren sich allerspätestens das Berufsbild und die persönliche Disposition der Studierenden zum tatsächlichen Beruf.

3 Motivation zur Studienwahl und für die Freizeitpädagogik

Auch für den Jahrgang 2022/23 wurden in der HLG Freizeitpädagogik für die Gruppe der zum Studium zugelassenen Studierenden mehrere unterschiedliche Parameter erhoben, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.1 Kategorie Geschlecht

77 % der Studierenden sind weiblich, 23 % männlich. Aus statistischen Gründen wurden lediglich binäre Geschlechtszuordnungen berücksichtigt, wenngleich sich Geschlechtervielfalt in der HLG FZP sehr wohl bemerkbar macht. In dieser Kategorie wurde auch die Anzahl der Bewerbungen mit einbezogen, um festzustellen, ob auffallend mehr Männer generell die Ausbildung anstreben, aber dann zum Studium nicht zugelassen werden. Im Zulassungsverfahren wurden nach der Überprüfung der Deutschkompetenzen von 509 Bewerber*innen 110 Männer und 399 Frauen zum persönlichen Eignungsgespräch eingeladen. Nach diesem wurden 240 Studierende zur HLG FZP zugelassen. Diese Zahlen sind im Verlauf der Jahre 2018–2023 weitgehend vergleichbar, die Schwankungen nicht signifikant (siehe Tabelle 1: Geschlechterverteilung im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der PH Wien 2018-2023). Der Wert der Geschlechterverteilung ist in drei Jahren exakt gleich bei 77 % Frauen, in den anderen beiden Jahren sind es vergleichsweise weniger, im Studienjahr 2019/20 waren es 73 % und im Studienjahr 2021/22 waren es 69 %. Ob diese Schwankungen den Auswirkungen der Pandemie zuzuschreiben sind, ist eine bloße Vermutung, zumal das Studienjahr 2020/21 mit 77 % Frauenanteil dokumentiert ist. Allerdings ist die Schwankung nicht weiter auffallend. Der Männeranteil in der HLG Freizeitpädagogik liegt somit in drei Jahren bei 23 % und erhöht sich in den Studienjahren 2019/20 auf 27 % bzw. im Studienjahr 2020/21 auf 31 %. Der Männeranteil an der Gesamtzahl der Studierenden ist also rund ein Viertel.

Vergleichen wir diese Daten mit der Statistik der Primarstufe in Österreich, so stehen 12,5 % Männer in der Ausbildung (vgl. PH-EB Entwicklungsplan 2021–2026, 2019, S. 16) rund einem Viertel Männern in der Freizeitpädagogik gegenüber. Dazu wäre auszuführen, dass der Männeranteil in der Primarstufe auffallend niedrig ist und etwas mehr als ein Zehntel der Gesamtzahl der Studierenden ausmacht. In der Allgemeinbildung zeigt sich, dass fast 40 % Männer vertreten sind, in der Sekundarstufe Berufsbildung sogar fast 57 %, was sicherlich darauf zurückzuführen ist, dass die Ausbildung universitär organisiert ist beziehungsweise die Möglichkeit von Quereinstiegen in den Lehrberuf, besonders in technischen und naturwissenschaftli-

chen Fächern, gerne von Männern genutzt wird. Das Sozialprestige des Lehrberufes kann in der Allgemeinbildung beziehungsweise in der Sekundarstufe noch viel höher eingeschätzt werden als jenes der Primarstufe. Das Klischee der stereotyp überzeichneten Volksschullehrerin im Vergleich zum Professor an einer weiterbildenden Schule lässt leider immer noch Zuschreibungen zu, die längst als überholt gelten sollten. Der Stellenwert der Primarstufe, wie im Übrigen auch der Elementarpädagogik, im entwicklungspsychologischen Wachstum eines Kindes sind keinesfalls zu unterschätzen. Daher ist die Aufwertung der Ausbildungen für die Elementar- als auch für Primarstufe ein wichtiger Beitrag für die Etablierung eines längst überfälligen Mindsets (vgl. Lohaus, Vierhaus 2018⁴). Soll also eine signifikante Änderung erreicht werden, damit die Primarstufe eine Aufwertung erfährt, so ist die Überführung der Ausbildung in die Struktur eines Bachelor- und Masterstudiums ein wichtiger Schritt. Die soziale Anerkennung und auch das gesellschaftlich legitimierte Prestige müssten hier noch deutlicher nachziehen. Das braucht einerseits mehr Zeit, weil akademische Strukturen sich erst etablieren müssen, andererseits braucht es dazu auch eine Bereitschaft in der gesellschaftlichen Wahrnehmung. Dabei spielen die Politik, aber auch Massenmedien eine wesentliche Rolle. Nach wie vor dominieren überzeichnete, klischeehafte, geschlechterspezifische Klischees Film- und Fernsehproduktionen. Andererseits müssen Pädagog*innen nach wie vor dafür herhalten, wenn in massenmedialer Berichterstattung soziale Missstände angeprangert werden, die ausgerechnet im Klassenzimmer behoben werden sollen, natürlich möglichst umfassend und nachhaltig (vgl. Kwiecinski in Perner 2007, S. 81 ff). Lehrer*in zu sein gilt bis heute eher als Berufung denn als Beruf. Solange Lehrer*in sein fast ausschließlich mit Überbelastung, viel Freizeit und langen Ferien und Chaos im Klassenzimmer assoziiert wird, hält sich der Attraktivitätswert gemessen an der öffentlichen Wahrnehmung verständlicherweise in Grenzen. Diese Zuschreibungen lassen sich nur bedingt auf die Freizeitpädagogik anwenden und vermutlich liegt darin ein Teil der Antwort, warum der Männeranteil in dem Bereich so auffallend hoch ist. Freizeitpädagogik assoziieren die meisten nicht mit Klassenräumen und obwohl der Begriff der „Pädagogik“ darin enthalten ist, verlagert der Begriff der „Freizeit“ den Fokus weit genug weg von der Schule (vgl. Fischer et al 2019, S. 168 ff). Dort, wo Bewegung, Sport, Kreativität und Spaß Platz haben, sehen sich auch mehr Männer im Beruf, so die Rückmeldungen von Absolvent*innen und Studierenden des Lehrganges in qualitativen Befragungen.

Insgesamt wurden für die vorliegende Studie Arbeitsaufgaben aus zwei Seminaren ausgewertet, in denen Studierende ihr Selbstbild als Freizeitpädagog*in reflektiert haben. Aus Arbeiten in der Lehrveranstaltung „Diversität in der Praxis“ (Jahrgänge 2020–2023): N=101 (Frauen: 75, Männer: 26) und aus Arbeiten der Lehrveranstaltung „Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation“ (Jahrgänge 2019–2022): N=179 (Frauen: 179, Männer: 46). In diesen Arbeiten beschrieben die Studierenden in überaus offener Weise, wie ihre Selbsteinschätzung als Freizeitpädagog*in ist, wie das Fremdbild der individuelle engere Freundes- und Familienkreis hat, und welche Lernerfolge wahrgenommen werden (durch den Lehrgang selbst, durch Erfahrungen in der Praxis und allgemein durch persönliche Entwicklung in dem Zeitraum des Studiums). In vertiefenden Befragungen haben sechs Männer einen sehr persönlichen Einblick, über die

schriftliche Reflexion hinaus, gegeben. In diesen Gesprächen wurden Vorurteile, Männerbilder und Berufsrollen besprochen, aber auch sehr individuelle Motive und biographische Anteile am Thema. Im Fokus waren dabei auch hier Motive für die Berufswahl, das Selbstverständnis im Berufsfeld, auch in Abgleichung zum familiären Umfeld bzw. zur gesellschaftlichen Wahrnehmung, kulturelle und religiöse Aspekte sowie allgemeine Positionen zu Frauen- und Männerbildern in der Gesellschaft und den Medien. Diese Befragungen sind deskriptiv zusammengefasst in die Auswertung mit eingeflossen. Sie bilden die Grundlage für weiterführende mögliche Studien, in denen gezieltere Fragestellungen und Hypothesen möglich sind. Auf Wunsch der Befragten sind alle Interviews anonymisiert worden.

- Student 1: „Ali“ (25), Moslem
- Student 2: „Tobias“ (30), o.B.
- Student 3: „Marco“ (23), Christ
- Absolvent 1: „Sinan“ (34), Moslem
- Absolvent 2: „Lukas“ (27), Christ
- Absolvent 3: „Rado“ (41), Moslem



Tabelle 1: Geschlechterverteilung im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der PH Wien im Zeitraum 2018–2023

All das könnte den höheren Männeranteil in der HLG Freizeitpädagogik erklären: Das vorherrschende Bild von Pädagogik mag weiblich sein, aber Freizeitpädagogik wird in der beruflichen Hierarchie pädagogischer Berufe allzu gerne als „unterstes Glied der Nahrungskette“ angesehen, und somit ist Freizeitpädagogik für manche gar kein „richtiger pädagogischer Beruf“. Diese Reaktion erleben viele Studenten, wenn sie ihrem Freundeskreis von ihrer Ausbildung berichten. Sie werden belächelt, man konstatiert ihnen eine Berufsauswahl aus der Kategorie „Du machst es Dir ja besonders leicht“ bis hin zu „das ist ja keine echte Arbeit“. „Meinen Jugendfreunden muss ich schon immer wieder erklären, dass das jetzt keine schwule Arbeit ist, wenn ich dann FZP bin.“ (Ali, Tiefeninterview 2022) oder auch „Meine Familie versteht inzwi-

schen, was mein Beruf ist. Aber der Rest der Verwandten glaubt manchmal, ich bin kein echter Mann.“ (Sinan, Tiefeninterview 2022) Wie wichtig hier vor allem intersektionale Perspektiven sind, wird deutlich. Männerbilder ohne Berücksichtigung von Konzepten hegemonialer Männlichkeit zu betrachten, greift zu kurz (vgl. Tunc 2012). Hier ergibt sich eine Parallele zu Berufen, die gerne als weiblich interpretiert werden, nämlich weil sie scheinbar einfach sind, leicht zu erlernen, wenig, bis gar kein Verdienst damit verbunden ist (Beispiel: Care Arbeit) und daher eine Abwertung auf mehreren Ebenen erfährt. Häufig korrigiert der Faktor Sport das Bild, wenn Männer ins Treffen führen, wie viel Sport sie mit den Kindern am Nachmittag machen.

3.2 Faktor Vorbildung



Abbildung 1: Pädagogische Vorerfahrung an der PH Wien im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik

In der HLG Freizeitpädagogik haben 48 % der Studierenden Matura. Akademische Abschlüsse bzw. Grade haben sogar 11 % und eine einschlägige pädagogische Vorerfahrung können fast die Hälfte, nämlich 45 %, vorweisen (siehe Abbildung 2: Pädagogische Vorerfahrung an der PH Wien im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik). Das bedeutet, dass die Ausbildung im Bereich Freizeitpädagogik für 89 % eine weitere Ausbildung ist, die vom Prestige her sogar weniger hochwertig einzustufen wäre als die bisherige absolvierte Ausbildung. Im Unterschied dazu stellt aber der Abschluss in der HLG Freizeitpädagogik eine Berufsausbildung dar, was nicht für alle Abschlüsse an Hochschulen oder Universitäten gilt. Somit ist für diese Gruppe der Lehrgang eine zusätzliche Ausbildung, ein zweiter Bildungsweg, manchmal eine Ergänzung mit hohem praktischem Anteil zu bisherigen akademischen Erfahrungen und Abschlüssen.

Pädagogische Vorerfahrungen sind insofern ein wesentlicher Aspekt, denn realistische Vorstellungen vom Berufsbild machen eine längerfristige Ausübung wahrscheinlicher. Das hängt damit zusammen, dass die Belastungen und die als weniger angenehm empfundenen Bereiche des Berufes bereits vor der Ausbildung gut und realistisch eingeschätzt werden und somit Enttäuschungen weitgehend ausbleiben können, beziehungsweise ebensolche auf einen

Standort bezogen erlebt und nicht allgemein aufgefasst werden. So berichten Absolvent*innen, dass eine pädagogische Vorerfahrung mehr Sicherheit in den Praxistagen sowie Praxiswochen beim Erstkontakt mit den Kindern aber auch mit den Mentor*innen mit sich bringt. Außerdem ist diese Erfahrung hilfreich, um selbst im Umgang mit Kindergruppen unabhängig von familiären Erfahrungen mit Kindern und um zu erkennen, ob mögliche Probleme am Arbeitsplatz zwischenmenschlich, strukturell oder institutionell verursacht sind oder ob generell die individuelle Eignung für den Beruf in Frage zu stellen ist. Das vereinfacht und beschleunigt die Reflexion von Konflikten oder von Stress und stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit in der beruflichen Tätigkeit, berichten die Absolvent*innen.

3.3 Faktor Alter

Die mit Abstand stärkste Altersgruppe in der HLG Freizeitpädagogik ist traditionell die der 20–29-Jährigen mit einem Anteil von 56 %. Das bedeutet, dass die dominante Altersgruppe einer Alterskohorte angehört, die als stark medialisiert zu bezeichnen ist. Auch heuer es die Gruppe, die besonders in sozialen Medien vertreten ist und die sogar im Bereich der Bildung als Hauptrechercheinstrument mit 95 % youtube angibt (vgl. Saferinternet 2022, pdf). Dies ist insofern bemerkenswert, als diese Altersgruppe eine ist, die noch viel mehr als andere zuvor dadurch gekennzeichnet wird, dass sie sozial gar nicht mehr ohne Massenmedien und hier vor allem Soziale Medien zu denken und zu organisieren sind. In der HLG Freizeitpädagogik sind die 30–39-Jährigen mit einem Anteil von 26 % vertreten. Studierende, die mit 18 Jahren den Hochschullehrgang beginnen sind mit 8 % vertreten, somit sind 90 % der Studierenden unter 40 Jahre alt. An dritter Stelle stehen die 40–49-Jährigen mit 9 % Anteil an den Studierenden, 50–59-Jährig sind nur 1 % der Studierenden.

Interessant ist, dass gerade in der Freizeitpädagogik ältere Personen unterrepräsentiert sind. Dabei sind mehrere Überlegungen zu berücksichtigen. Einerseits berichten Studierende, deren Kinderbetreuungspflichten bereits erledigt sind, besser dafür geeignet zu sein, die Freizeitgestaltung von Kindern an Nachmittagen zu übernehmen, als beispielsweise Personen, die noch in der Familienplanung sind. Die Gebundenheit am Nachmittag, sehr oft gekoppelt mit einer relativen Verfügbarkeit am Vormittag, ist meist genau gegensätzlich zum Kinderbetreuungsbedarf in Familien. Familie will als soziales Gefüge verstanden werden, das fernab von einem Mutter-Vater-Kind-Konzept gesehen werden muss. Alleinerzieher*innen, die vorwiegend weiblich sind, gehören genauso zum Alltag wie Erziehungsberechtigte mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen oder Verwandtschaftsverhältnissen dem Kind gegenüber. Patchwork-Varianten, gleichgeschlechtliche Paare und anderen Lebensformen fallen unter denselben Familienbegriff wie alleinerziehende Personen, die auf soziale Netzwerke angewiesen sind. Der Begriff von Familie ist in der Jugendkulturforschung längst dahingehend erweitert worden. Das erklärt, warum Familie nach wie vor ein hochgradig erstrebenswerter Wert für Jugendliche ist, interpretieren sie doch Familie in einem größeren Kontext von Verwandtschaft und Freundeskreis.

Das Alter ist aber nach wie vor ein Tabu, dabei könnte Alter ein großartiger Faktor sein. Alt sein bedeutet für viele nur, den sportlichen und bewegungsmotorischen Anforderungen nicht gerecht werden zu können. Wie sich allerdings zeigt, ist es tatsächlich ein Vorteil, wenn Menschen unterschiedlicher Alterskohorten gemeinsam die Freizeitgestaltung von Kindern übernehmen. Denn einerseits hält sich das Vorurteil der eingeschränkt mobilen älteren Menschen und der sportlichen Jugendlichen nicht, und andererseits ist Sportlichkeit kompensierbar. Immerhin werden in Klassen dem inklusiven Gedanken folgend auch Kinder betreut, die Einschränkungen hinsichtlich ihrer Mobilität verzeichnen. In der Primarstufe sind die Anforderungen an angehende Lehrer*innen in Bezug auf ihre körperliche Leistungsfähigkeit bereits angepasst worden. Aus der Praxis berichten Freizeitpädagog*innen, dass gerade im interkulturellen Kontext eine Person mit höherem Lebensalter in Verbindung mit mehr Lebenserfahrung und auch Kompetenz gebracht wird. Kultur darf in diesem Zusammenhang keinesfalls als nationale Identität interpretiert werden, sondern als Handlungsfeld, als Netzwerk bzw. Struktur, die sich in der Vernetzung bzw. in einem Prozess aus vielfältigen Reziprozitätsdynamiken von Akteur*innen eines Handlungsfeldes ergibt (vgl. Bolten 2014, S. 88). Somit darf Alter durchaus als hilfreiche angesehen werden, und sogar als deeskalierend, beispielsweise in Konfliktsituationen durch kulturell bedingte Zuschreibungen von Kompetenz durch Lebenserfahrung – noch bevor überhaupt Sprache ins Spiel kommt. Auch hier zeigt sich deutlich, wie entscheidend intersektionale Betrachtungsweisen in der Analyse sind (vgl. Tunc 2019). Die Problematik des Kulturbegriffes an sich wird in dieser Abhandlung hiermit festgehalten, aber nicht weiter ausgeführt.

Die Nähe zur Altersgruppe der Kinder bringt zwar ein gewisses Verständnis für deren Lebensrealitäten und vor allem für Dynamiken von sozialen Räumen. Allerdings kann eine gewisse Gelassenheit durch Lebenserfahrung, eine Distanz zu manchen Themen eine regelrechte Entlastung für die Kinder sein und manchmal sogar eine völlig neue Perspektive einbringen. Beides wird aus der Praxis berichtet. Ein Aspekt, der mit Alter automatisch zu koppeln ist, ist Geschlechteridentität. Männern wird mit dem Alter oft mehr Kompetenz und Zuständigkeit zugeschrieben, Frauen hingegen werden gerne mit fragwürdigen Attributen, wie Mütterlichkeit oder gar Großmütterlichkeit, assoziiert. „Vielleicht war es für mich auch leichter, eine Teamleitung zu übernehmen, weil ich ein Mann bin, und groß.“ (Rado, Tiefeninterview 2022) Daraus können sich interessante und auch spannungsvolle Fragen ergeben, wenn etwa eine Frau bei der Berufsausübung plötzlich eher als „Leihoma“ fast schon degradiert wird und ihr kaum oder keine berufliche, fachliche Kompetenz mehr zugeschrieben wird. Sich da entsprechend zu behaupten ist eine zusätzliche Anstrengung, die im individuellen Ermessen liegt. Wenn Kinder ihre Bezugsperson fast schon familiär begreifen, ergeben sich Abgrenzungsproblematiken, die nicht nur die Kategorie Alter betrifft, aber an dieser Stelle erwähnt werden wollen.

3.4 Faktor Mehrsprachigkeit

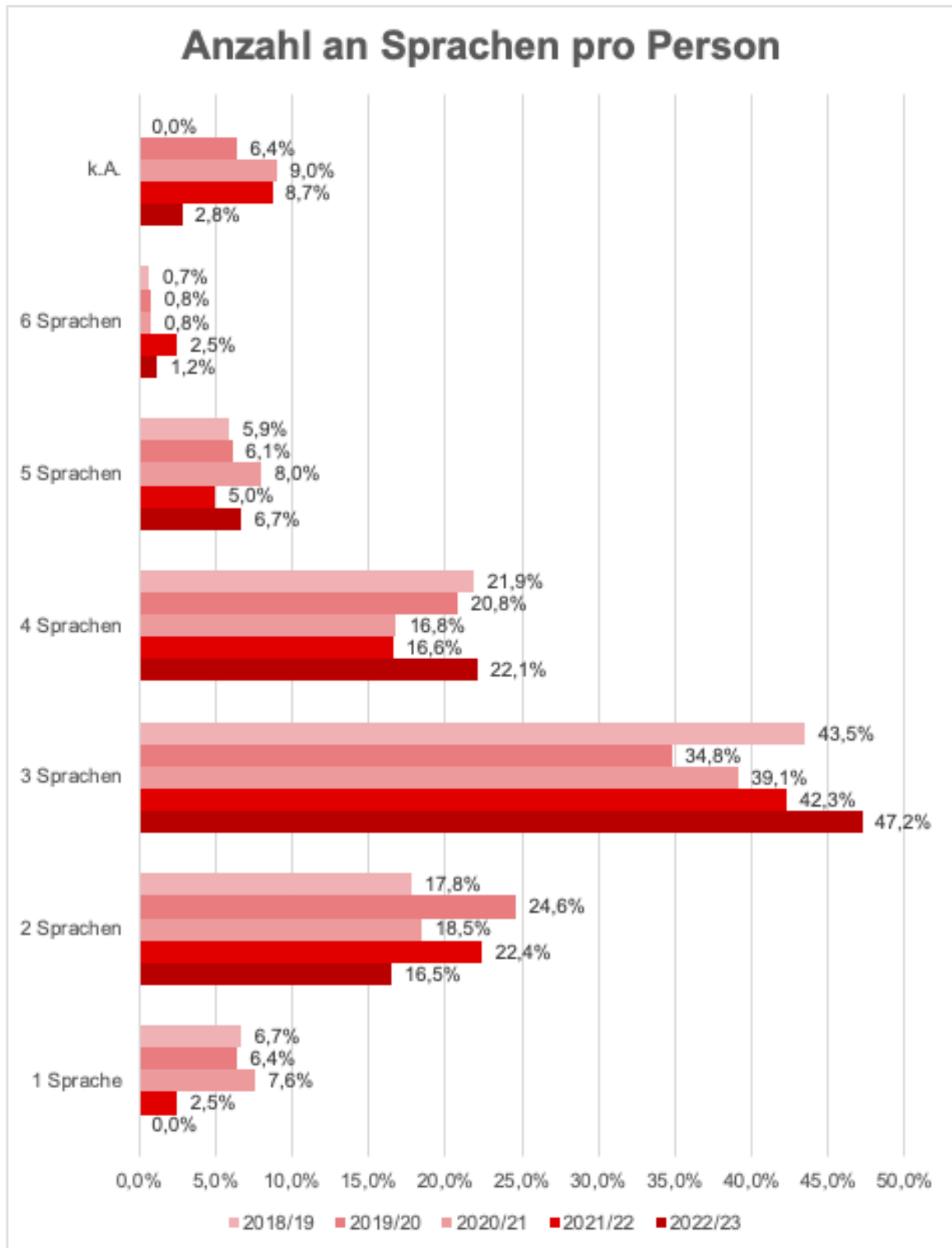


Abbildung 2: Anzahl an Sprachen pro Person im Hochschullehrgang Freizeitpädagogik an der PH Wien im Zeitraum 2018-2023

Überaus bemerkenswert ist, dass ausnahmslos alle Studierenden in der HLG Freizeitpädagogik mehrsprachig sind. Fast die Hälfte der Studierenden, nämlich 47 % sprechen drei Sprachen, 22 % vier Sprachen, fünf Sprachen sogar beachtliche 7 %. Zwei Sprachen beherrschen 17 % der Studierenden. Diese sprachliche Vielfalt als Ressource zu erkennen ist die Aufgabe einer Hochschule, diese sprachliche Vielfalt als Ressource zu nutzen wird dann die Aufgabe der Dienstgeber*innen der angehenden Freizeitpädagog*innen sein (vgl. Fischer et al 2019, S. 175). Kinder haben vor allem im Bereich der Primarstufe noch ein unterschiedliches sprachliches Niveau. Freizeitpädagog*innen unterstützen bei der Verfassung von etwaigen Hausübungen, Korrekturen und Verbesserungen sind allerdings nicht Teil des Aufgabengebietes, auch wenn dahingehend Erwartungshaltungen von Eltern an sie herangetragen werden. Hier können sich Freizeitpädagog*innen allerdings klar abgrenzen. Vor allem im Erstkontakt mit den Kindern ist eine gemeinsame, geteilte Sprache oft tröstlich und verbindend, sie kann aber auch schnell exklusiv werden für jene, die sie nicht verstehen. Dasselbe gilt übrigens auch für die Kommunikation von Freizeitpädagog*innen untereinander (vgl. Fischer et al 2019, S. 169 f & 175 f).

Was als überaus hilfreich empfunden wird, ist eine gemeinsame, vertraute und sogar bevorzugte emotionale Sprache der Kinder. Soziale Dynamiken, Streit- und Konfliktsituationen können in einer anderen Sprache als Deutsch verhandelt werden, um sicherzustellen, dass eine Verständigung erfolgte. Im nächsten Schritt wird das Kind angeleitet, die Situation oder einen Kommunikationskontext auch sprachlich zu transferieren. So vollzieht sich eine doppelte Bearbeitung von Themen. Einerseits auf der inhaltlichen Ebene, wo Verständnis und zuvor noch Verständigung generiert werden und andererseits auf der persönlichen Ebene, wo Themen zwischenmenschlich bearbeitet, reflektiert und gegebenenfalls gelöst werden können. Aus der Praxis wird berichtet, dass beispielsweise bei Rechenaufgaben öfters eine Hürde bei Textbeispielen besteht, wenn Kinder zwar Rechnungen mathematisch einwandfrei lösen können, aber im Vorfeld daran scheitern, die Aufgabenstellung in ihrer Komplexität zu begreifen und daraus den Rechenauftrag korrekt ableiten zu können. Dies ist nicht ausschließlich auf Mehrsprachigkeit bezogen. Vielmehr muss man beachten, dass sinnerfassendes Lesen nicht an Vielsprachigkeit gebunden ist. Auch einsprachige Kinder kämpfen mitunter damit, gelesene Inhalte sinnerfassend zu erschließen. „Die Bedeutung der Fähigkeit, zu lesen, geht jedoch über erfolgreiches Lernen in der Schule hinaus. Texte sinnerfassend lesen zu können, gilt als Grundvoraussetzung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für eine persönliche Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens.“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, S. 472). Sprache ist immer wieder das Thema, wenn Konflikte entstehen. Beleidigende, rassistische, sexistische Sprache, die verletzt, aber auch das Fehlen von Sprache, wenn im wahrsten Sinne des Wortes Wörter fehlen. Wie bedeutend dies ist, zeigt der Bericht, der Jugendliche in Berlin Kreuzberg begleitet hat und eindringlich dokumentiert, wie sehr dieses Gefühl sich nicht ausdrücken zu können, nicht genau das aussprechen oder niederschreiben zu können, was man im Kopf hat, eine echte Hürde sozialer Teilhabe und zwischenmenschlicher Interaktion ist (vgl. Bachinger & Schenk 2012, S. 78 ff). Jugendliche leiden ganz besonders

darunter, wenn sie sich nicht ausdrücken können. Und noch viel auffälliger wird das Fehlen von Sprache, wo es kein Bewusstsein dafür gibt – kleine Kinder, die beispielsweise mit dem Begriff „Bauchweh“ Zustände wie Hunger, Wut, Traurigkeit, Krankheit, Unbehagen bezeichnen. Aber auch Erwachsene können allzu oft nicht präzise beschreiben, was sie wirklich meinen. Sich im Rahmen der Hochschullehre mit Erwachsenen an solche Inhalte anzunähern ist zweifellos ein spannender Aspekt der Erwachsenenbildung. Das Gefühl, Angst zu haben, sich vor der Gruppe zu blamieren, das sind Erlebnisse und Gefühle, die Studierende häufig aus dem Unterricht mitnehmen. Denn exakt dieselben Gefühle und Erlebnisse haben die Kinder in den Gruppen, die Freizeitpädagog*innen einmal betreuen werden. Auch wenn es dafür nicht immer befriedigende Lösungen oder Szenarien gibt, so ist die Reflexion davon in der Lehre an der Hochschule und die Anleitung dazu, wie eine solche Reflexion dann in der Klasse aussehen könnte, ein Gewinn, so die einhelligen Rückmeldungen aus den Reihen der Absolvent*innen. Durch die Arbeit beispielsweise mit Bildkarten wird Sprache nicht nur auf Text und Buchstaben reduziert und Bildsprache mitverwendet. Diese könnte in der Primarstufe und auch in adaptierter Form in der Erwachsenenbildung zur Anwendung kommen (Hofbauer 2020, S. 111 ff). Bilder können einen guten emotionalen Zugang eröffnen und ein Brücken bauen, wo es an Worten fehlt. Sprachliche Teilhabe bedeutet immer auch Chancengerechtigkeit. Diese Chancengerechtigkeit passiert im Alltag, in der Familie aber noch viel wichtiger in der Gesellschaft, im Beruf und im größeren sozialen Kontext. Repräsentation, Sichtbarkeit und das Gefühl, nicht nur gesehen, sondern auch gehört zu werden, sind wesentliche hochgradig emanzipatorische Faktoren. Aus diesem Blickwinkel ist auch die Einrichtung der Deutschförderklasse zu betrachten. Rund 25 % der Schüler*innen im Pflichtschulwesen und rund 17 % der in Österreich lebenden Erwachsenen können nicht sinnerfassend lesen (vgl. Lesekompetenz Fachtagung, PH Burgenland 2022). Die gesellschaftliche Dimension davon ist enorm. Der Beitrag, den gerade Freizeitpädagog*innen in diesem Bereich leisten können, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sprache als Last, als Bürde, als Ausgrenzung zu begreifen, ist eine klare Absage an Chancengerechtigkeit.

4 Fazit und Ausblick

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Schlüsse ziehen sowie konkrete Handlungsempfehlungen ableiten. Diese richten sich einerseits auf der Mikro-Ebene auf einer individuellen Bühne an die jeweils betroffenen Akteur*innen der einzelnen Personengruppen (Freizeitpädagog*innen, Lehrpersonen), auf einer Meso-Ebene an die Struktur der Hochschule beziehungsweise der Schule oder der Arbeitgeber*innen von Freizeitpädagog*innen in Vertretung durch Personen in Leitungsfunktionen und mit Entscheidungskompetenzen. Auf der Makro-Ebene lohnt ein Blick in die gesellschaftliche Verantwortlichkeit und das Bildungssystem. Individuelle Geschlechteridentitäten werden zwar durchaus gelebt, allerdings zeigt sich in der Konfrontation, wie schnell wir an Grenzen stoßen, nämlich meist an die von anderen. Geschlechteridentitäten, die nicht in eine gängige und etablierte Norm passen wollen, kämpfen nach wie vor mit Problemen sozialer Akzeptanz, einer Wahrnehmung fernab von Zuschrei-

bungen, Exotisierungen, Tabus oder gar negativ konnotierten Abwertungen. Aber auch innerhalb des binären Geschlechteruniversums zeigt sich, dass vorherrschende Stereotypen und Rollenklischees nach wie vor hartnäckig verankert sind und sich nur schrittweise und sukzessive lösen oder aufweichen lassen. Das erfordert auch auf der Makro-Ebene eine hohe Bereitschaft für Reflexionspotential in der Hochschule. Ungeachtet vom Lehrinhalt praktiziert jede Person, die lehrt, auch das, was als „doing gender“ zu bezeichnen ist. Wir reproduzieren oftmals ungewollt und nachhaltig Geschlechteridentitäten und Zuschreibungen, von denen wir kognitiv annehmen, sie längst überwunden zu haben. Soweit für jene gesprochen, die Geschlechteridentitäten ansatzweise reflektieren. Die meisten tendieren eher dazu, ihre Kompetenzen in diesem Bereich maßlos zu überschätzen. Das birgt die Gefahr in sich, sich als sensibler einzustufen, als dies tatsächlich der Fall ist. Eingehende, wiederholte Auffrischungen für die Lehrenden, die Studierenden und vor allem aktive Freizeitpädagog*innen im Bereich Diversität und Gender erscheinen unerlässlich. Ein Selbstbewusstsein in Bezug auf das eigene Berufsbild vermag nämlich auch medial vermittelte Stereotypen zu konterkarieren. Das soll das Problem falscher Rollenvorstellungen nicht auf eine rein individuelle Ebene transferieren, die gesamtgesellschaftliche Verantwortung ist hier keinesfalls wegzudenken. Aber die Vorbildwirkung von Männern, die in der Schule sexistische und rassistische Äußerungen, Witze und Verhalten nicht übergehen, sondern klar sichtbar machen und als inakzeptabel darstellen, sind ein Schlüssel. Im Umkehrschluss wird auch der Beruf der Freizeitpädagog*innen attraktiver, wenn klar ist, dass (womöglich binäre) weibliche und männliche Zuschreibungen viel zu kurz greifen. Das Berufsbild muss in der Öffentlichkeit klarer definiert werden. Eine ökonomische Anerkennung für die Berufsgruppe ist ein eigener Punkt, der oft genannt wird, aber der letztlich als Motivation für den Berufseinstieg nicht so relevant sein dürfte.

Die Vorbildung zeigt sich insofern als spannender Aspekt, als auf der Mikro-Ebene sehr biographisch motivierte Entscheidungen für die Berufswahl angeführt werden und das Prestige des Abschlusses im Vergleich mit anderen manchmal als zu gering anzusehen ist. Hier ist die Makro-Ebene vielleicht wieder gefragt, die Bedeutung des Abschlussdiploms entsprechend zu betonen und damit das berufliche Selbstbewusstsein zu stärken. Auf der Makro-Ebene zeigt sich einmal mehr, welchen Stellenwert pädagogische Berufe allgemein haben, dass die Freizeitpädagogik manchmal fast gar nicht als ein pädagogischer Beruf wahrgenommen wird. Ein Erkenntnisgewinn aus Zeiten der Pandemie ist, dass die Leistungen von Pädagog*innen generell unterschätzt worden sind, was auch massenmedial und in gesellschaftspolitischen sowie in sozialen Diskursen durchaus öfter zur Sprache kommt.

Alter ist ein Faktor, der vor allem in der Kombination mit Geschlechteridentität und auch mit Mehrsprachigkeit auftritt, der die Relevanz von Intersektionalität aufzeigt. Altersstrukturen in Lehrgängen sind eine Gegebenheit. Vielleicht gilt es zu bedenken, dass die jüngeren Generationen bereits klar auf lebenslanges Lernen ausgerichtet sind und somit die Frage auftauchen könnte, ob in der Meso-Ebene nicht früher oder später Verschiebungen sichtbar werden könnten. Wandelt sich das Bild der sportlichen Freizeitpädagog*innen, könnte sich auch die Altersstruktur im Lehrgang verändern. Derzeit ist Alter sowohl ein Argument für als auch gegen

den erleichterten Kontakt zu Kindern – auf der individuellen Mikro-Ebene zeigt sich, dass eine Nähe zur betreuten Generation sowohl vorteilhaft als auch schwierig sein kann. Abgrenzungsthemen sind das häufig genannte Problem hierbei. Allerdings nimmt dies mit ansteigender Berufserfahrung deutlich ab. Auf der Makro-Ebene ist Alter nach wie vor ein Tabu. Nicht zu altern ist erstrebenswert, nicht nach Alter auszusehen noch viel mehr, aber Lebenserfahrung ist explizit gewünscht. Dass das schwer vereinbar ist, liegt auf der Hand. Konnotationen von Alter und Unbeweglichkeit werden bereits sukzessive überholt, halten sich aber immer noch erstaunlich hartnäckig in den massenmedialen Darstellungen.

Sprache und noch viel mehr Mehrsprachigkeit ist die Schlüsselkompetenz auch in der Freizeitpädagogik. Wer sich nicht verständlich machen kann, tut sich erheblich schwerer damit, Beziehungen aufzubauen – das gilt genauso für berufliche Kontexte. Allein die Änderung in der Wahrnehmung und im Gebrauch des Begriffes auf der Makro-Ebene zeigt einen wichtigen Paradigmenwechsel an: Mehrsprachigkeit, Vielsprachigkeit sind kostbare Ressourcen. Auf individueller Ebene ist Sprachkompetenz meist ein Defiziterlebnis. Sich nicht ausdrücken zu können oder es sich nicht zuzutrauen beziehungsweise die vorausseilende Abwertung von Ideen und Gedanken sowie Positionen zu Themen ist eines, das sich auf der Makro-Ebene im Klassenzimmer wunderbar wahrnehmen, thematisieren und noch viel mehr lösen lässt. Die Verantwortung der Lehrpersonen dabei kann nur nochmals mit Nachdruck unterstrichen werden. Das bedingt eine Bereitschaft der Lehrenden, die eigenen Kompetenzen im Bereich Diversität aufzufrischen.

Die Ableitung aus den Erhebungen zeigt exemplarisch aber doch deutlich, dass die Freizeitpädagogik Männer in pädagogischen Berufen gut sichtbar machen kann. Einerseits könnten Karrieren im Sinne des lebenslangen Lernens in weiteren Bildungsformaten der Pädagogischen Hochschulen vertieft und erweitert werden, andererseits könnte die Tatsache dynamischer Karriereentwicklungen allgemein dazu führen, dass Menschen zwar Berufe intensiv, aber eben nicht mehr ein Leben lang ausüben. Das stellt die Ausbildungsstätten vor das Problem, laufend für Absolvent*innen sorgen zu müssen, andererseits ergibt sich im Berufsfeld eine spannende Dynamik von Menschen, die sich in einem Beruf nicht mehr ausbrennen, sondern ihn so lange leben, wie er in ihrer individuellen Biographie Sinn macht. In den fast 12 Jahren des Hochschullehrgangs zeigt sich, dass die Anzahl der Studierenden sowie Absolvent*innen nahezu gleichbleibt, dennoch wissen wir nicht, wie lange ausgebildete Freizeitpädagog*innen tatsächlich diesen Beruf ausüben. Bisher lässt sich zusammenfassen, dass besonders die junge Generation bereits ungeachtet von Kultur und Migrationserfahrung neue Bilder von Geschlechteridentitäten erzählt. Immer öfter finden sich neue Narrative und die braucht es verstärkt, um pädagogische Berufe allgemein unabhängiger von Geschlechteridentitäten sehen zu können.

Literatur

- Bachinger, Antonia & Bruneforth, Michael & Schmich Juliane: Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive; In: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), S. 471–528; Auf: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>, abgerufen am 28.11. 2022.
- Bolten, Jürgen: ‚Kultur‘ kommt von colere: Ein Plädoyer für einen holistischen, nicht-linearen Kulturbegriff, In: Jammal, Elias (Hg.): *Kultur und Interkulturalität*, Wiesbaden 2014, S. 85–108.
- Curriculum Hochschullehrgang Freizeitpädagogik, Pädagogische Hochschule Wien, Stand 27.11. 2019, Auf: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/08/phwien-curriculum-hlg-fzp-2019.pdf>, abgerufen am 28.11.2022.
- Fischer, Olivia, Mauric, Ursula, Wagner, Hedy: „Meine Sprachen sind was wert?“ Pilotstudie zu erlebter und gelebter Mehrsprachigkeit im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, In: Khan-Svik, Gabriele, Stefan, Ferdinand, Furch, Elisabeth, et al: *Mehrsprachigkeit im Fokus, Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen, Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Band 3*, Innsbruck: Studien Verlag 2019, S. 166–180.
- Hofbauer, Gabriela: Aktivierung individueller Selbstreflexion – Auseinandersetzung mit Konkretisierung von Anliegen, In: R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven, Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung Sonderband 2*, S. 111–115. Münster: LIT Verlag.
- Kwieceński, Aga: LehrerInnen und Medien, LehrerInnen und Schule im Kontext der Medien, Studienbericht; In: Perner, Rotraud A. (Hg.): *Mut zum Unterricht*, Aaptos Verlag 2007.
- Lesekompetenz und Leseförderung – Schule und Erwachsenenbildung im Dialog*, 16.11.2022, Einladungstext zur Online-Fachtagung, Private Pädagogische Hochschule Burgenland in Kooperation mit der Universität Klagenfurt und dem Verband Österreichischer Volkshochschulen; Auf: <https://www.ph-burgenland.at/news/detail/article/fachtagung-lesekompetenz-und-lesefoerderung-schule-und-erwachsenenbildung-im-dialog/>, abgerufen am 28.11.2022)
- Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*, Springer Verlag 20184.
- Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (hg); Auf: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>, abgerufen am 28.11. 2022.
- PH-EB Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026, BM Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien Juli 2019, S. 16.
- Qualitative Befragungen von Absolvent:innen* sowie Studierenden des Hochschullehrgangs Freizeitpädagogik aus Rücksicht auf die Personen und auf expliziten Wunsch anonymisiert durchgeführt und dokumentiert (Befragungszeitraum 2017–2022).
- Saferinternet: *Jugendmonitor für Institut für Jugendkulturforschung*, Auf: <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/>, abgerufen am 28.11.2022.
- Saxer, Ulrich: *Mediengesellschaft. Eine kommunikationssoziologische Perspektive*, Springer Verlag 2012.
- Tunc, Michael: Männlichkeitsforschung und Intersektionalität; Auf: www.portal-intersektionalitaet.de, abgerufen am 14.2.2023.

Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2022 bis 2024, Stand: 2021. Link: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/08/phwien-ziel-leistungsplan-2022-2024.pdf>, abgerufen am 28.11.2022.

Anonymisierte Tiefeninterviews

Zeitraum Oktober 2022 bis Dezember 2022

Student 1: „Ali“ (25), Moslem, nimmt toxische Männerbilder im Freundeskreis wahr und distanziert sich von diesen.

Student 2: „Tobias“ (30), o.B., sozialer Beruf, kam mit relativ wenigen Vorurteilen ins Studium, weil er diese bereits aus seinem aktuellen Beruf kennt.

Student 3: „Marco“ (23), Christ, kaufmännischer Beruf, leidet unter einem relativ hohen Erklärungsbedarf im Freundeskreis, der keine realistische Vorstellung vom Beruf hat.

Absolvent 1: „Sinan“ (34), Moslem, Theorie vs. Praxis, sieht, dass viel Überzeugungsarbeit nötig ist, um im privaten Umfeld zu vermitteln, dass Männer in der Pädagogik nicht „schwul“ sind.

Absolvent 2: „Lukas“ (27), Christ, Künstlerischer Background, tut sich mit Vorurteilen relativ leicht, weil er als selbst bezeichneter „Paradiesvogel“ ohnehin gewohnt ist, Rollenerwartungen zu enttäuschen.

Absolvent 3: „Rado“ (41), Moslem, Quereinsteiger, hat in dem Beruf mit den Jahren viele Vorurteile überwunden, und im System Karriere gemacht, der berufliche Aufstieg (Teamleitung) brachte ihm spürbar mehr Anerkennung im Familien- und Freundeskreis.

Interreligious Literacy – Gender – Diversity

Martin Fischer, gemeinsam mit Awi Blumenfeld, Irina N. Apeltauer-Dura, Karin Ertl, Mohamed Bassam Kabbani, Erdal Kalaycı¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1148>

Interreligious Literacy – Gender – Diversity (ILGD) ist ein Entwicklungsprojekt an der KPH Wien/Krems, das eine konsequente Verschränkung interreligiöser Bildung mit geschlechter- und diversitätstheoretischen Ebenen verfolgt und solchermaßen eine innovative Bearbeitung konkreter Themen ermöglicht. Dazu bedarf es eines spezifischen Rahmens, der anhand von Begriffsklärungen und deren Interdependenzen abgesteckt wird. Sodann wird die praktische Arbeit vorgestellt und zuletzt die bisherigen Ergebnisse der Begleitforschung dargestellt. Sie weist aus, dass das erarbeitete Workshop-Konzept Interdependenzen unterschiedlicher Diversitätsebenen in Grundzügen vermittelt und die Bedeutung religiöser und theologischer Argumentationen sichtbar macht sowie den Bezug auf geschlechtertheoretische Implikationen ermöglicht.

Stichwörter: Interreligious Literacy, Gender Studies, Diversity

1 Einleitung

Interreligious Literacy, gender, diversity (ILGD) – diese drei Begriffe in einen programmatischen Zusammenhang zu stellen ist eine starke Ansage, die auf der Annahme basiert, dass potenziell konfliktthältige schulische Themen aus der Verschränkung von Religion und Geschlecht in ihrer Diversität resultieren. Dies wirft bei näherer Betrachtung eine Reihe von Fragen auf. Darum ist es nicht mit einer schlichten Begriffsklärung getan, sondern es bedarf auch gesonderter Erwägungen bezüglich des mehrschichtigen bzw. wechselseitigen Verhältnisses dieser drei Bereiche zueinander und der damit verbundenen theoretischen Verortung, die sich als durchaus komplex erweist.

Der erste Punkt, der ins Auge springt, ist die dezidiert eigene Stellung, die der Begriff *gender* einnimmt, insofern er üblicherweise als (lediglich) ein Parameter neben anderen im Kontext von Diversität¹ verortet wird. Das berührt die Frage nach dem Verständnis von Diversität, die

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstr. 1, 1210 Wien

E-Mail: martin.fischer@kphvie.ac.at

in den unterschiedlichsten Kontexten Hochkonjunktur hat und darum zuweilen bereits ein „Plastikwort“² genannt wird. Interreligiöse Bildung³ wiederum wird vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen vielerorts erwartet, um ein „Zusammenleben in Frieden und Toleranz, wechselseitigem Respekt und Anerkennung“ (Schweitzer, 2022, S. 6) zu befördern.⁴ Indem diese Begriffe in den bereits genannten programmatischen Zusammenhang gestellt werden, läge es nahe, dies intersektional zu verstehen. Doch wenn man auf die Genese dieses Ansatzes blickt, stellt sich die Frage, inwieweit dies ein angemessener Rahmen sein könnte. Darum beginnen wir – in der gebotenen Kürze – mit dieser grundlegenden Frage.

2 Begriffsklärungen und Interdependenzen

2.1 Intersektionalität?

Der Ansatz intersektionalen Denkens entstammt dem US-amerikanischen *black feminism*. Die Rechtsprofessorin Kimberlé Crenshaw (1991) verwendete die Metapher der Straßenkreuzung (*intersection*), um damit die unterschiedlichen Interaktionen zwischen *race* und *gender* im Kontext von Gewalt an Frauen zu benennen (vgl. Crenshaw, 1991, S. 1296), wobei dieser Ansatz insbesondere Essentialisierungen entgegentritt und einen dezidiert politischen Anspruch erhebt. Gudrun-Axeli Knapp berichtet, dass Crenshaw durchaus „verwundert“ war, wie ihr Ansatz im deutschsprachigen Raum aufgenommen und verarbeitet wurde (Knapp, 2011, S. 252). Knapp mahnt darum ein, dass dieser Kontext beim Theorietransfer stets mitzudenken ist (Knapp, 2011, S. 250). Gleichzeitig steht es, wie Umberto Eco (1984, S. 14) angemerkt hat, nicht in der Verfügbarkeit der* Autor*in, einen veröffentlichten Text (oder eben Theorieansatz) auf eine ursprüngliche Intention zu beschränken. Man muss ja nicht gleich, wie Eco ironisch hinzufügt, als Autor*in das Zeitliche segnen, um dieser Versuchung zu widerstehen.

Wenn aber der „gemeinsame Gegenstand von Intersektionalität [tatsächlich] Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren“ (Walgenbach, 2012, o. S.) sein sollte, so eignet sich dieser Ansatz zwar für einige Aspekte von ILGD, aber nicht als alleiniger theoretischer Bezugsrahmen. Dies verweist darauf, dass es, bedingt durch die Grundstruktur von ILGD, mehr braucht: Eine spezifische Kommunikation zwischen vier Religionen und noch mehr Konfessionen⁵ sowie der intra-konfessionellen und intra-religiösen Buntheit und eine Verschränkung unterschiedlicher Theorieansätze, die erst gemeinsam in der Lage sind, den entsprechenden Referenzrahmen bereitzustellen.

Mit einiger Verzögerung ist Intersektionalität im deutschsprachigen Raum in der Geschlechterforschung angekommen (vgl. Walgenbach, 2012a). Nun stellt sich die Frage, welche weiteren Bilder dieser Metapher bemüht werden. Denn das ursprüngliche Bild der Straßenkreuzung lässt gleichsam lineare Verläufe von unterschiedlichen Kategorien, die *vor* und *nach* dem Schnittpunkt gewissermaßen unabhängig voneinander existieren, vor dem geistigen Auge entstehen (vgl. Walgenbach, 2012a, S. 49). Doch ist schnell einsichtig, dass Kategorien wie geistige

und körperliche Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnizität oder sozio-ökonomischer Hintergrund nicht unabhängig voneinander wirken und mit anderen Bereichen in einem komplexen Zusammenhang stehen. Katharina Walgenbach (2012a; 2021) schlägt darum vor, von „interdependenten Kategorien“ zu sprechen, um diese in ihrer wechselseitigen Bezogenheit angemessener erfassen zu können und plädiert für eine „integrale Perspektive“, um der Problematik kategorialer Gewichtung⁶ zu entgehen. Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass „Gewichtungen von Kategorien abhängig sind von theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen. [Davon sind] auch Interdependenzanalysen nicht ausgenommen“ (Walgenbach, 2012a, S. 43 f).

Die ‚wechselseitige Abhängigkeit‘ ist in diesem Projekt darum nicht in einem engen (gegen Knapp, 2011, S. 261⁷), sondern in einem weit gefassten Sinn zu verstehen, der damit unterschiedliche Beziehungsgefüge umfassen kann – von hierarchisch strukturierter Abhängigkeit bis zu „loose couplings“ (Knapp 2011, S. 261).

Allerdings ist die Frage der ‚Gewichtung‘ noch kurz zu bedenken. Interreligious literacy, gender und diversity als programmatischen Fokus aufzuspannen intendiert *nicht*, andere Kategorien wie Ethnizität, sozioökonomische Verhältnisse oder Alter, die i.d.R. unter dem Begriff Diversität subsummiert werden, an den Rand zu drängen, sondern eine Art mehrdimensionale Matrix aufzuspannen, die es erlaubt, die mannigfaltigen Wechselwirkungen zwischen religiösen Lehren unterschiedlicher (!) Provenienz und Geschlecht (in einem durchaus weit gefassten Sinne) in den Blick zu nehmen, was bislang nur vereinzelt der Fall war. Die deutsche Sektion der European Society of Women in Theological Research (ESWTR) ist hierin seit dem Beschluss zu einer verstärkten interreligiösen Ausrichtung im Jahr 2015⁸ als prominente Ausnahme zu nennen. Bei ILGD erfolgt dies freilich unter Einbeziehung des Alevitentums als eigener Glaubensgemeinschaft und des Buddhismus als einer non-theistischen Religion. Vor diesem Hintergrund wird die Verwobenheit von geschlechtlichen Implikationen und deren religiöse Grundierung (wobei die Frage, ob es sich um Religion oder Kultur handelt, vielfach eine ‚Henne-Ei-Frage‘ ist) besonders augenscheinlich. Etwa wenn sich die religiös begründete Wahrnehmung von Frauen in den an ILGD beteiligten Konfessionen und Religionen im Kontext von Patriarchatskritik einigen grundlegenden Fragen zu stellen hat.

Um gleichzeitig dem Problem entgegenzuwirken, durch den Fokus auf Geschlecht und Religion, womöglich andere Kategorien zu marginalisieren, tritt Diversität als Dritte im Bunde hinzu – und bedarf ihrerseits einer näheren Betrachtung.

2.2 Diversity

Diversität (*diversity*) kam ursprünglich aus der Beschreibung der Artenvielfalt in der Natur (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 8). Vielfalt ist ein verhältnismäßig junger Begriff, der zunächst meist als Kontrast zu ‚Einfalt‘ verwendet wurde – so das Wörterbuch der Brüder Grimm (Grimm, Bd. 26, Sp. 226). Im neueren Sinn meint Vielfalt laut Duden „breite Skala, Buntheit, Fülle, große Auswahl“. „Heute werden die Begriffe ‚Vielfalt‘ und ‚Diversität‘ in der Soziologie oft synonym

gebraucht, um die Unterscheidung von (körperlichen und kulturellen, veränderbaren) Persönlichkeitsmerkmalen zu beschreiben“ (Salzbrunn, 2014, S. 8). Darüber hinaus werden in diesem Kontext auch die Begriffe Heterogenität sowie Pluralität/Pluralismus verwendet. Andrea Bührmann erklärt gleich zu Beginn ihrer Ausführungen zu reflexiver Diversitätsforschung, dass sie diese Begriffe synonym verwendet (Bührmann, 2020, S. 9 Anm. 2). Aus Sicht von ILGD erscheint dies ein wenig hilfreicher Ansatz, insofern Einiges dafür spricht, begrifflich zu differenzieren.

Vielfalt/Pluralität hat eine deskriptive Perspektive im Blick. Vielfalt wird festgestellt, ohne einen normativen Anspruch zu erheben. Heterogenität korrespondiert mit Homogenität und bezeichnet etwas vom ‚Gleichen‘ Abweichendes (ἕτερος), behält aber ‚homos (ὁμός)‘ gleichsam als Referenzpunkt. Sieht man von Sexualität ab, so wird Homogenität (vom Klang eines Chores bis zu wirtschaftlichen Bedingungen) i.d.R. erstrebenswerter als Heterogenität gesehen oder letzteres schlicht negativ konnotiert (vgl. Ulrich, 2017, S. 71), weil mit Homogenität Voraussagbarkeit, Kontrolle, oder schlicht: ein einfacheres ‚handling‘ gegeben ist – in der Pädagogik ein nicht ganz unbekanntes Phänomen, was durchaus verwundert, wenn man bedenkt, dass F.W. Humboldt (1851) in den „Gränzen der Wirksamkeit des Staats“ (verfasst 1792) eindringlich für ‚Mannigfaltigkeit‘ in vielerlei Hinsicht plädiert und das Wörterbuch der Brüder Grimm Mannigfaltigkeit als „das individuell verschiedene innerhalb einer Verbundenheit oder zusammengehörigen vielheit“ (Grimm, Bd. 12, Sp. 1589 ff) bezeichnet. Denkt man diese ‚Verbundenheit‘ i.S.v. Menschsein, so wäre dieser Begriff für den heutigen Diversitätsbegriff durchaus anschlussfähig.

Der Diversitätsbegriff hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten große Karriere gemacht, weshalb ein näherer Blick lohnt. Denn einerseits hat sich etwa ‚diversity management‘ zu einem Leitbegriff in Management und Beratung entwickelt (kritisch dazu Knapp, 2011, S. 251; Rodriguez, 2014, S. 80); zum anderen hat Diversitätskompetenz in hochschulische Curricula Eingang gefunden (erstaunlicherweise stets im Doppelpack mit ‚Genderkompetenz‘⁹), was die Frage aufwirft, was mit ‚diversity/Diversität‘ jeweils gemeint ist.

Mecheril/Plößer (2011, S. 278; vgl. Walgenbach, 2017, S. 93) sprechen von einer empirisch-analytischen Dimension und einer normativ-präskriptiven Dimension des Diversitätsbegriffs. Es geht demnach zum einen um das Wahrnehmen von Diversität, zum anderen aber geht es auch darum, dass Diversität kein Selbstzweck ist und eine schlechte Tat nicht dadurch ‚besser‘ oder ‚gut‘ bzw. ‚schlechter‘ oder ‚böse‘ wird, wenn sie von einer Person begangen wird, die z.B. nicht der bzw. einer dominanten Gruppe angehört.

Bührmann unterscheidet zwischen einem positivistisch-funktionalistischen Diversitätsverständnis, das sich auf Diversity-Management-Konzepte bezieht und einem kritisch-emanzipativen Diversitätsverständnis, das unterschiedliche gesellschaftliche Strukturzusammenhänge und Konsequenzen für Einzelne in den Blick nimmt (vgl. Bührmann, 2020, S. 16 f). Bührmann argumentiert hier aus der Perspektive einer reflexiven Diversitätsforschung, die beide Ansätze dialektisch aufgreift und weiterentwickelt, auch um deren jeweilige „blinde Flecken zu beleuchten“ (Bührmann, 2020, S. 17). Reflexive Diversitätsforschung verfolgt, so Bührmann, eine

dezidiert post-fundamentalistische Grundhaltung. Damit wendet sie sich gegen jene Positionen, die von „fundamentalen, das heißt revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind“ (Bühmann zitiert hier Oliver Marcharts [2010, S. 15] Ausführungen zu politischer Differenz, Bühmann 2020, S. 22). Post-fundamentalistisches Denken setzt darauf, (metaphysische) Argumentationen einer monistischen Letztbegründung radikal in Frage zu stellen. Dabei wird aber „die Notwendigkeit (partieller) Gründungen nicht rundheraus bestritten. Eher arbeitet man mit der Hypothese *eines letzten*, nicht *eines jeden* Grundes“ (Marchart, 2010, S. 16, zit bei: Bühmann, 2020, S. 23, Hervorhebung im Original).

Obwohl reflexive Diversitätsforschung auf den ersten Blick eine non- oder antireligiöse Perspektive aufzuweisen scheint (und es ist unklar, ob dies intendiert ist, ob Theologie aus vergangenen Zeiten als Referenz bemüht wird oder dies schlicht nicht im Blick ist), so erweist sich dieser Eindruck bei näherem Hinsehen als wenig stichhaltig, da einige der epistemologischen Prämissen theologisch zumindest anschlussfähig sind. Die Grundhaltung des „work in progress“, das auf „guten Begründungen“ aufbaut (Bühmann, 2020, S. 23), sich jedoch der grundlegenden Kontingenz dieser Begründungen bewusst ist, wäre nun nicht etwas, was einer Theologie auf der Höhe der Zeit widerspräche (vgl. Härle, 2022, S. 22ff). Denn die Vorläufigkeit aller unserer Deutungsversuche über ‚die Welt‘ ist auch vor dem Hintergrund einer christlich-biblichen Offenbarungsperspektive keine, die beanspruchen würde, „unzweideutig“ (Tillich, 1987, S. 124ff) und letztgültig zu reden, da dies alles unter dem Vorbehalt der „eschatologischen Verifikation“¹⁰ (Hick, 1977) steht. In diesem Sinne ist auch die Interpretation des Koran unter den meisten muslimischen Gelehrten zu verstehen, welche die Vielfalt der Aussagen koranischer Stellen bzw. ihrer Interpretationsmöglichkeiten sehr oft und lange Zeit als Gnade Allahs empfunden haben. Denn darin besteht für die Gläubigen Spielraum, Bewegungsrahmen und Freiheit (vgl. Flores, 2011, S. 36; Al-nayfar, 2000, S. 14 f).

Auch reflexive Diversitätsforschung beansprucht normativ zu sein und versucht „zu einer Welt beizutragen, in der ‚Menschen ohne Angst verschieden sein können‘“ (Bühmann, 2020, S. 12, zitiert hier Adornos *Minima Moralia*). Differenzen oder Gemeinsamkeiten werden darum nicht als „gegeben“ oder „relevant“ oder „notwendig“ verstanden, sondern Diversität wird „in einem Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und Elemente hervorgebracht“ (Bühmann, 2020, S. 12). Mögliche Bedenken, dass dies mit biblischer Schöpfungstheologie konflikte, treffen nicht notwendigerweise¹¹ zu.

Vor dem Hintergrund von Phyllis Tribles (1980, S. 72 ff) Ausführungen zu Gen 2f kann dies etwa dahin gedacht werden, dass Differenz dadurch wirkmächtig wird, indem sie als solche benannt und damit „hervorgebracht“ wird. Denn der von der Erde genommene Mensch (bis dahin ~d'a'h' Adamah/Mensch genannt), wird sich seiner eigenen geschlechtlichen Differenz (vyai ish/Mann Gen 2,23) erst in dem Moment bewusst, *nachdem* er des zweiten Menschen (der bereits in Gen 2,22 als hv'êai isha/Frau bezeichnet) ansichtig geworden war. Wie diese Differenzsetzung im geschichtlichen Verlauf verstanden und normativ aufgeladen wurde – u.-a. etwa durch das Verständnis des rz<[ezer, verstanden als ‚Gehilfin‘ – ist eine davon zu unter-

scheidende Frage, die genau auf Bührmanns „Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken und Elemente“ verweist. Insofern dies eine besondere Wirkmächtigkeit entfaltet hat, führt uns dies zu der Frage von Geschlecht im Kontext von ILGD.

2.3 Gender

Sachlich betrachtet verwendet ILGD den deutschen Begriff *Geschlecht*, da er *sex*, *gender* und *desire* (als dreifache Fassung von Geschlecht (vgl. Walz, 2008, S. 15 f) in sich zu fassen vermag und damit die strittige Frage, ob nicht nur *gender*, sondern auch *sex* gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen unterliegt, nicht im Vorhinein entscheiden muss. Das ist gerade in der interreligiösen Begegnung ein nicht zu unterschätzendes *asset*, insofern dadurch so manche strittige Fragen nicht vorab einvernehmlich geklärt werden müssen und man sich dem Thema Schritt für Schritt annähern kann.

Geschlecht, und damit verbunden: Geschlechtsidentität, wurde (und wird von Vielen nach wie vor, vgl. dazu kritisch Heß, 2017) als prädiskursiv verstanden. Also als etwas, das unverhandelbar sei, weil es unserem Zugriff entzogen ist. Geschlechtsidentität wird so gleichsam als Naturgesetz verstanden. Dabei liegt dieser Vorstellung von Geschlecht ein dichotomes Modell zugrunde: eine Struktur aus zwei Teilen, die einander ohne Schnittmenge gegenüberstehen.

Das entspricht ziemlich genau dem antiken hellenistischen Denken, das nicht einen Mann als Mann und eine Frau als Frau definiert. Sondern Mann ist der Mensch, und Frau ist Nicht-Mann (und schlicht „das Andere“, vgl. Beauvoir, 2004). Dies bildet den Hintergrund des in unseren Breitengraden bis ins späte 17. Jh. geltenden Ein-Geschlechtermodells: Es gibt nur einen Menschen, der in seiner perfekten Ausformung nach außen und in seiner imperfekten, also unvollkommenen Ausformung nach innen gewendet ist. Denn die weiblichen Geschlechtsorgane sind nach innen gerichtet, die männlichen nach außen, und dies wird in der sozialen Ordnung in der Welt repliziert: Männer im öffentlichen Raum, Frauen im privaten, häuslichen Raum. (vgl. Galenos, 1968: XVI,6; Aristoteles, 1959; Laqueur, 1992). Um dieses System aufrecht zu erhalten, war es unabdingbar, dass Menschen sich diesem Konstrukt anzupassen mussten. Bei jenen, wo Begabung mit Anforderung korrelierte, ging das gut. Doch bei jenen, wo dies nicht der Fall war, führte dies vielfach zu lebensbehindernden, ja lebensfeindlichen Konsequenzen. Das theologische Problem besteht freilich darin, dass, wer „in der Natur die Letztinstanz moralischer Verantwortung sieht, [...] nicht bei Gott [landet], sondern beim Menschen, der der Natur ihre Zwecke setzt“ (Körtner, 2005b, S. 130). Auch das Natürliche liegt nicht unmittelbar vor, sondern ist vermittelt durch das, was Menschen dafür halten und daraus machen. Aus dem schlichten Befund einer ‚natürlichen‘ Fortpflanzung durch die Verschmelzung von Ei- und Samenzelle folgt für sich genommen noch kein normativer Anspruch. Sondern dieser wurde und wird darauf aufbauend erst formuliert. *Dafür* sollte Mensch ruhig *selber* Verantwortung übernehmen. Wenn darum ‚Differenz‘ benannt und normativ aufgeladen wird, so wäre aufrichtig danach zu fragen, wer diese setzt und zu welchem Zweck und mit welcher Wirkung dies geschieht.

Dass Differenz besteht, ist, entgegen mancher Zerrbilder¹², unstrittig (denkt man etwa an ‚Musikalität‘, wird schnell einsichtig, dass wir nicht alle Martha Argerichs oder Al Jarreaus sind). Vielmehr geht es in der Geschlechterforschung darum, Unterschiede in ihrer Bandbreite aufzuzeigen, die vermeintliche Prädiskursivität in der Wahrnehmung der Geschlechter kritisch zu befragen und zur Kenntnis zu nehmen, dass Unterschiede zwischen *Menschen* bestehen. Zwischen Menschen, die sich allesamt unterscheiden und einzigartig sind. Es geht deshalb um die fundamentale und prinzipielle Kritik der auf äußerlichen Merkmalen basierenden und gleichzeitig als wesensmäßig verstandenen Zuordnungen von Verhaltensweisen, Begabungen, Geboten und Verboten – unabhängig von tatsächlich Gegebenem. Anders gesagt: Es bedarf einer grundsätzlichen Kritik des ontologisch begründeten Eigenschaftsdenkens (vgl. Fischer, 2008). Zum einen liegt die Wirkmächtigkeit dieses Denkens in den Mechanismen hegemonialer Männlichkeit begründet (vgl. Connell, 2000). Zum anderen an der *theologischen* Legitimierung patriarchaler Strukturen nicht zuletzt in Judentum, Christentum und Islam¹³, wodurch das behauptete Natürliche schöpfungstheologisch argumentiert in jenen prädiskursiven Raum verschoben und jeglicher Kritik entzogen wurde (vgl. Fischer, 2008: 74 ff.). Doch der nähere Blick zeigt, dass hier nicht göttlicher Wille in die theologisch begründeten lebensweltlichen Bedingungen Eingang gefunden hat. Vielmehr wird deutlich, dass Menschen patriarchale Strukturen als göttlich gewollt ausgeben und die Verantwortung dafür nicht selbst übernehmen, sondern gleichsam Gott in die Schuhe schieben¹⁴. Darum bedarf es auch einer konstruktiven Kritik (und nicht: Ablehnung!) der Glaubenstraditionen und -grundlagen der an ILGD beteiligten Religionen und Konfessionen.

2.4 Interreligious Literacy¹⁵

Zunächst eine Präzisierung: Interreligious Literacy, ein Term, der sich nur etwas unpräzise mit interreligiöser Bildung (vgl. Anm. 4) übersetzen lässt, ist ein in der Literatur verhältnismäßig junger Begriff und zieht erst seit etwa einem Jahrzehnt vermehrt Aufmerksamkeit auf sich. Der Fokus liegt dabei auf der Grundannahme, dass für ein gedeihliches Miteinander im globalen Dorf Kenntnisse im religiösen Bereich ebenso für den eigenen Bereich (bzw. für Nichtreligiöse als u.a. religiös geprägten Kulturraum) wie für andere religiöse Traditionen essentiell sind. Das resultiert im Bedarf eines *learning about* (im Sinne der Grundkenntnisse) und andererseits eines *learning from* und *learning with* (vgl. Schreiner, 2018). M.a.W., eine Auseinandersetzung und Begegnung mit anderen Religionen (vgl. Berling, 2020), die gleichzeitig die Reflexion des Eigenen (der jeweiligen religiösen Zugehörigkeit bzw. eines religiös geprägten Kulturraums) erforderlich macht. Zudem verweist *Interreligious Literacy* auf die operative Perspektive des Projektes und die jeweilige religiöse Verortung (normativ), die durch die Begegnung der Religionen und Konfessionen freilich auch die Perspektive *Religion* (deskriptiv) im Blick hat.

Da Religionen häufig nachgesagt wird, sie seien ausschließlich auf sich bezogen und ließen anderen Glaubensüberzeugungen keinen Platz, soll nun sozusagen *religious literacy* geleistet werden. Denn bei genauerer Betrachtung sieht dies etwas anders aus (vgl. Krell et al., 2007;

Wiese et al., 2017). Die Anliegen hier sind die Darstellung der Berechtigung der Vielgestaltigkeit, ohne jedoch den eigenen Ausgangspunkt aus dem Blick zu verlieren (vgl. Müller et al., 2012). Denn der Wahrheitsanspruch, der jeweils – zu Recht! – erhoben wird, ist eben nicht als *Absolutheitsanspruch* zu denken. Ulrich Körtner hat mit dem Ansatz eines metakritischen Inklusivismus gezeigt, wie aus christlich-protestantischer Perspektive theologisch verantwortet argumentiert werden kann, um sowohl am eigenen Wahrheitsanspruch festzuhalten, als auch anderen Religionen auf Augenhöhe begegnen zu können (vgl. Körtner 2005a, S. 71 ff.). In der katholischen Kirche wurden mit dem Konzilsdokument *Nostra aetate* (1965) die Weichen zu einem neuen Umgang mit den nichtchristlichen Religionen gestellt. Heute sind die Begegnung und Zusammenarbeit u.a. im Dikasterium für den interreligiösen Dialog¹⁶ und in einer Vielzahl lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Initiativen, fest etabliert.

Aus alevitischer Perspektive legt der Ausspruch des Mystikers Hacı Bektaş Veli den Zugang zu Diversität offen: „Betrachte alle 72 Nationen (Gemeinschaften) als ebenbürtig (gleich)!“ (Kızılgöz, 1999, S. 432). Es wird akzeptiert, dass Menschen und Menschengruppen verschiedenlich sind und diese Differenz soll egalitär aufgefasst werden.

Die Heiligen Dichter der Alevit*innen, Şah Hatayi und Pir Sultan Abdal, heben in ihren Gedichten hervor, dass alle vier Heiligen Bücher (Tora, Psalmen, Bibel und Koran) gleichwertig sind (vgl. Özmen, S. 1998). Unterschiedliche Religionen und deren Auslegungen sollen nicht in einen Wettkampf um die Definitionsmacht des göttlichen Wortes verfallen, sondern an der Schöpfung das Abbild Gottes erkennen. All die – laut alevitischer Auslegung – 124.000 Gesandten Gottes haben Gottes Botschaft verkündet, an alle Menschen, so unterschiedlich sie in ihrem Aussehen oder Verhalten sein mögen.

Jonathan Sacks, Oberrabbiner von Großbritannien, wird nicht müde immer wieder, basierend auf dem Tanach, der jüdischen Bibel, zu wiederholen, dass G!tt¹⁷ die Vielfalt liebt. Daher gibt es neben den Interpretationen des Judentums ebenso andere Religionen und Konfessionen, die ihren Platz in der Welt haben.

G!tt liebt die Diversität. Dies ist durch die Artenvielfalt, Lebensformen und Schöpfungen bewiesen, die jüdischerseits alle auf G!tt zurückgeführt werden. Diversität und Vielfalt gelten als Grundeigenschaften menschlichen Daseins. Da G!tt das Schöpfende an sich liebt, ist diese Vielzahl ein Ausdruck der Liebe des Unvorhersehbaren und der Kreativität der Biologie, die in der Evolution sichtbar wird. Und die Krone der Schöpfung, der Mensch, drückt dies aus.

Wir begegnen Gott im Angesicht eines Fremden. Dies ist eine der größten und kontraintuitivsten Beiträge der hebräischen Bibel zur Ethik. Gott schafft Unterschiede. Deshalb begegnen wir Gott in einem, der anders ist. Die höchste religiöse Herausforderung besteht darin, Gottes Bild in einem zu sehen, der nicht in unserem Bild ist. Das ist die Umkehrung des Tribalismus. Aber es ist auch etwas anderes als Universalismus. Es nimmt den Unterschied ernst. Es erkennt

die Integrität anderer Kulturen, anderer Zivilisationen an, andere Wege zur Gegenwart Gottes (Sacks, 2002, S. 59 f)¹⁸.

Auch nach alevitischer Tradition trägt der Mensch göttliche Züge. Jeder Mensch trägt das göttliche Licht in sich. Jene, die sich dessen bewusstwerden, erkennen auch das Licht Gottes im Antlitz des Gegenübers. Dieser Erkenntnis folgt die Akzeptanz der Diversität.

Gottgewollte Diversität lässt sich aus islamischer Perspektive in mehreren Passagen des Korans wiederfinden. So heißt es im Koran 5:48 beispielsweise „[f]ür jeden von euch haben Wir ein (verschiedenes) Gesetz und eine Lebensweise bestimmt. Und wenn Gott es so gewollt hätte, Er hätte euch alle sicherlich zu einer einzigen Gemeinschaft machen können: aber (Er wollte es anders,) um euch zu prüfen durch das, was Er euch gewährt hat. Wetteifert denn miteinander im Tun guter Werke! Zu Gott müsst ihr alle zurückkehren; und dann wird Er euch all das wahrhaft verstehen lassen, worüber ihr uneins zu sein pflegtet“. Diversität spiegelt sich hier als gottgewollte Vielfalt in der Schöpfung wider. Daraus lässt sich eine göttliche Aufforderung an die Menschheit ableiten, die im folgenden Vers zum Ausdruck kommt: „O Menschen! [...] Wir haben euch zu Nationen und Stämmen gemacht, auf dass ihr einander kennenlernen möget. Wahrlich, der Edelste von euch in der Sicht Gottes ist der, der sich Seiner am tiefsten bewusst ist. Siehe, Gott ist allwissend, allgewahr.“ (49:13). Diese koranische Aufforderung des einander Kennenlernens setzt die Wahrnehmung, Auseinandersetzung und Verinnerlichung mit dieser gottgewollten Diversität eben voraus.

Ähnlich klingt dies im *Lotus-Sutra*, dem wichtigsten Sutra des Mahayana-Buddhismus. Dort heißt es, dass alle fühlenden Wesen das Potential der *Buddhanatur* besitzen, die Fähigkeit zu erwachen und zu verstehen. Dieser höchste Seinszustand ist geprägt von Mitgefühl, Weisheit und Achtsamkeit (vgl. Thich Nhat Hanh, 2005). Auch im Buddhismus finden wir die Offenheit gegenüber anderen Glaubensrichtungen. Als Buddha zu lehren beginnt, erkennt er drei Kategorien von Wesen und beschreibt diese bildhaft als verschiedene Arten von Lotusblumen. Darum lässt er seinen Laienanhängern ihre Religion, seine Lehre kann in friedlicher Koexistenz mit den anderen Religionen bestehen. 218 Jahre nach Buddhas Tod leitet der zum Buddhismus bekehrte Kaiser Ashoka ein Klima religiöser Toleranz ein, welches in den Niederschriften des 12. Felsenedikts dokumentiert ist:

Man soll nicht seine eigene Religion ehren und die Religionen anderer verurteilen, sondern man soll die Religion anderer aus unterschiedlichen Gründen ehren. Indem man dies tut, hilft man seiner eigenen Religion zu wachsen und dient auch den anderen Religionen (Ertl, 2019).

Ebenso wird aus christlich-orthodoxer Perspektive die respektvolle Begegnung begrüßt (vgl. Dura-Nițu, 2019). Wie Pătru betont, „darf nicht [der] Eindruck entstehen, dass wir Christen von Haus aus mehr Wahrheit besitzen als andere. Zur Wahrheitserschließung gehört nicht nur das Wirken Gottes in den Offenbarungen der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen,

sondern auch die Art und Weise, wie wir alle – Christen, Nichtchristen oder Nichtgläubige – das Empfangene in unsere alltägliche Praxis umsetzen“ (Pätru, 2014: 87). Johannes Zizioulas, Metropolit von Pergamon, sieht den Respekt vor dem Anderen sogar in der Trinität begründet.

Respect for otherness is a matter not of ethics but of ontology: if otherness disappears, beings simply cease to be. In Christian theology there is simply no room for ontological totalitarianism. All communion [grundgelegt in der Perichorese der göttlichen personae, Anm.] must involve otherness as a primary and constitutive ingredient (zit. bei Munteanu, 2012: 201).

Daran wird ersichtlich, dass aus religiöser Sicht eine *begründete* Offenheit gegenüber Diversität besteht, die in unterschiedlichen Kontexten freilich unterschiedlich gefasst wird und zu einer projektinhärenten Dynamik beiträgt. Wie dies nun konkret in Workshops umgesetzt wird, sei im folgenden Abschnitt umrissen.

3 Zur Praktischen Durchführung des ILGD-Projekts

Das ILGD-Projekt entwickelt Angebote für Studierende im Rahmen der Ausbildung zu Primarstufenlehrer*innen, wobei Schule von Anfang an als Mittelpunkt der Anwendung berücksichtigt wurde. Darum sind Student*innen der Ausbildung sowie im Dienst stehende Lehrer*innen als Zielgruppe des ILGD-Projekts definiert. Denn Studien belegen, dass aufgrund der hohen Beanspruchung im schulischen Alltag die Motivation der Lehrkräfte, sich mit diesen Bereichen im Selbststudium auseinanderzusetzen, überschaubar ist (Spenger et al., 2019). Deshalb sollen Studierende, die im Rahmen ihrer Praktika mit Schulklassen arbeiten (Pädagogisch-praktische Studien (PPS), im Rahmen des ILGD-Projekts ebenso angesprochen werden wie bereits im Dienst stehende Lehrer*innen, für die Fortbildungen (spätestens) ab dem Studienjahr 2023/24 avisiert sind.

Die bestehende Diversität an Schulen ist sowohl hinsichtlich der partizipierenden Menschen als auch an den Aufgaben und Themen, die zu bewältigen sind, unstrittig. Unterschiedliche Ansätze, wie etwa eine Kultur der Anerkennung (vgl. Jäggle et al., 2013), betonen die bestehende Diversität an Schulen als Chance und Ressource, wenden sich jedoch allenfalls in Nebenbemerkungen der Interdependenz der Kategorien Religion und Geschlecht zu. Für ein stimmiges schulisches und gesellschaftliches Gesamtbild erscheint aus Sicht von ILGD die Berücksichtigung dieser Interdependenz für einen sachgemäßen, professionellen Umgang mit Diversität als *conditio sine qua non*.

Begegnungen von Schüler*innen mit der Kategorie Religion im Rahmen von außerschulischen Aktivitäten, wie beispielsweise Besuche von Gebetshäusern der verschiedenen Konfessionen und Religionen, sind oft nicht in jenem Umfang möglich, der den Schüler*innen ausreichend

Raum für eine Interaktion mit und Reflexion von – den in der österreichischen Gesellschaft gelebten – vielfältigen Glaubensformen ermöglichen könnte.

An der KPH Wien/Krems stellt das Begegnungslernen (vgl. Garcia Sobreira-Majer, 2019) ein Format dar, das Begegnungen von Studierenden auf Augenhöhe ermöglicht, um Erfahrungen des Gemeinsamen und des Differenten zu machen und diese zu reflektieren. Bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen werden Diversitätsfaktoren jedoch häufig eher als vorhandene Gegensätze denn als Ressource wahrgenommen (vgl. Hover-Reisner et al., 2018). Sprache, Geschlecht oder Religion u.a. werden zu Differenzkategorien, die stärker das Unterscheidende, ja Trennende markieren und somit Konfliktpotenziale in den Vordergrund rücken, anstatt als Ressource oder Chance wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig ist zu beachten, dass Differenz nicht per se eine ausschließlich positive Ressource ist, weshalb ILGD auf dem oben skizzierten Diversitätsbegriff aufbaut.

In den PPS begegnen Student*innen erstmals der Schulrealität aus einer angehenden Lehrer*innenperspektive und nehmen die Komplexität des schulischen Alltags wahr. In den vielfältigen Beobachtungsaufgaben und Reflexionsgesprächen zu den beobachteten und/oder unterrichteten Stunden stellen die Themen Religion, Geschlecht, Diversität ein nicht hinreichend ausgeschöpftes Analyseraster dar. Unmittelbar praktische Relevanz für die PPS hat das ILGD-Projekt insoweit, als dass die Analyse der soziokulturellen Bedingungen bzw. die Lernvoraussetzungen nur in Ansätzen die Interdependenz der genannten Kategorien mitberücksichtigen. Wenn bereits in der Ausbildungsphase dieser Blick auf Schule und Unterricht vermittelt und geschärft werden kann, ist hinkünftig ein positiver Effekt auf Unterrichts- und Schulqualität zu erwarten. Häufig wird die nicht ausreichende Vorbereitung der Studierenden auf ihre berufliche Tätigkeit in der Schule sowie die fehlende Kompetenzstärkung bemängelt. Hier setzt das ILGD-Projekt an und konzentriert sich auf die Sensibilisierung im Professionsverständnis der Studierenden.

Um Kindern und Jugendlichen die Entwicklung eines reflektierten Selbst- und Fremdbildes – mit all den dazugehörigen Facetten – zu ermöglichen, soll den Studierenden der KPH Wien/Krems mittels der Impulse des ILGD-Projektes Unterstützung angeboten werden. Durch Bildungsarbeit in den Bereichen Interreligiosität, Geschlecht und Diversität können die heutigen Schüler*innen zu gestärkten zukünftigen Entscheidungsträger*innen heranwachsen und Konfliktsituationen im schulischen sowie gesellschaftlichen Alltag differenzierter begegnen.

3.1 Erprobung in der Lehre

Das ILGD-Konzept wurde zunächst im Team entwickelt, sodann in der Lehrer*innenbildung (im Weiteren in der Fortbildung) erprobt und wissenschaftlich begleitet (siehe Kap. 4). Im Curriculum der Primarstufenausbildung an der KPH Wien/Krems eignen sich Lehrveranstaltungen, die einen Fokus auf die plurale Lebenswirklichkeit aufweisen, besonders gut, das Projekt dort gleichsam als fachlichen Exkurs zu etablieren. Dies ist derzeit mit Studierenden des 3. und des 8. Semesters gut möglich. Verschiedene Aspekte des ILGD werden in vier Einheiten zu je 45

Minuten gemeinsam erarbeitet und anschließend reflektiert. Interaktive Methoden, visuelle und schriftliche Impulse sowie weitere Kommunikationsformate kommen hierbei zum Einsatz. Ziele der Workshops mit den Studierenden sind insbesondere die multiperspektivische Betrachtung eines konkreten Themas, das Vermitteln von Sachinformation, das Erkennen von Vorurteilen, das Bewusstwerden der eigenen biographischen Erfahrung und die gemeinsame Erarbeitung von Handlungsoptionen.

Themen, die sich im Lichte der Verschränkung der drei Grundthemen als schulische Konfliktfelder darstellen, werden in Workshops analysiert und bearbeitet, was zunächst am Thema ‚Händeschütteln‘ erprobt wurde. Dies sollte die Beförderung eines differenzierten Verständnisses des Themas und das Erkennen von Vorurteilen unterstützen sowie die Initiierung einer wissensbasierten Selbstreflexion fördern, um damit pejorativen Positionen entgegen wirken zu können und Differenzen anzuerkennen, ohne differierende Sichtweisen zu nivellieren. Nicht zu unterschätzen ist in dem gesamten Prozess die performative Ebene durch die Projektgruppe als Vorbild von gelingendem, interreligiösem Miteinander.

Nach den Erprobungen in drei Workshops wurde in einem weiteren Schritt eine Evaluation des Projektes in der Projektgruppe durchgeführt. Basierend auf dem formativen Ansatz der Begleitforschung initiierte dies eine deutliche Überarbeitung des Konzeptes.

So wurde im ersten Teil zunächst das Video „To shake or not to shake“¹⁹ gezeigt und erste Reaktionen dazu im Plenum diskutiert. Sodann wurden zum grundlegenden Verständnis von Diversität die *Layers of Diversity* nach Gardenswartz und Rowe vorgestellt und daran anschließend der spezifische Diversitätsbegriff des Projektes dargelegt. Mit diesem erweiterten Verständnis wurde ein *second viewing* des Videos durchgeführt und sodann Schritt für Schritt die interdependenten Dimensionen der ILGD-Kategorien anhand ausgewählter Piktogramme aus dem gezeigten Video erarbeitet. Passend zu den jeweiligen Piktogrammen gab es Kurzinputs aus den unterschiedlichen religiösen und kulturellen Traditionen sowie aus geschlechtertheoretischer Sicht.

Diese Inputs wurden dann als Hand-outs ausgeteilt, sodass sie als Hilfestellung für die Diskussion zu dem Videoclip und den daraus resultierenden Themen in Kleingruppen anhand von Leitfragen (Welche Argumente waren neu? Was können Sie davon nachvollziehen/nicht nachvollziehen? Wo ist ein Nachfragen nötig? Mit welchen Erfahrungen können Sie anschließen?) dienen konnten.

Im zweiten Teil wurde der Fokus auf die Praxis gelegt. Denn es war damit zu rechnen, dass aus den bisherigen Überlegungen auch herausfordernde Situationen thematisiert werden könnten. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Studierenden nicht durch das Ansprechen weiterer Themen erneut in die materiale Ebene gingen, weil dies die Metaebene verstellen würde. Der persönliche Erfahrungshorizont und der persönliche Umgang mit solchen Situationen sollten im Vordergrund stehen.

Dementsprechend wurde mit der World-Cafe Methode²⁰ thematisch strukturiert weitergearbeitet, wobei ein ILGD-Teammitglied als Tisch-Host jeweils ein Thema (a) Welche Haltung brauchen Sie als Lehrer*in im Kontext von ILGD in der Schule? b) Welche Kompetenzen

braucht es? Wie oder wo kann man sich diese aneignen? c) Woran kann man diversitätskompetentes Handeln erkennen? d) Welche möglichen Handlungsstrategien könnten in herausfordernden Situationen zum Einsatz kommen?) übernahm und im Anschluss der Diskussion die Ergebnisse für das Plenum zusammenfasste. Wenn es die Zeit erlaubte, wurden diese noch im Plenum aufgegriffen.

Im Folgenden soll nun anhand der projektinternen Evaluierungen dargestellt werden, wie sich das Workshopkonzept in seiner Wirkung entwickelt hat.

4 Erste Ergebnisse der Workshopevaluierung

Die Workshops orientieren sich an einem themen- bzw. problemzentrierten Zugang zu – wie eingangs dargestellt – aktuellen Konfliktfeldern in der Schule, wobei hier von der Annahme ausgegangen wird, dass diese Konflikte aus der Verschränkung von Religion und Geschlecht in ihrer Diversität resultieren. Die Konzeption und Umsetzung der Workshops in Bezug auf inhaltlichen und persönlichen Erkenntnisgewinn der Teilnehmer*innen wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung evaluiert. Ziel ist es, auf Grundlage der gewonnenen Daten ein empirisch fundiertes Schulungsangebot zu konzipieren, das die Bedeutung der Verschränkung unterschiedlicher Diversitätsmerkmale, hier mit dem Fokus auf Religion und Geschlecht für pädagogisches Handeln sichtbar macht.

Das Anliegen dieser wissenschaftlichen Begleitforschung ist es, dass das Team des Projektes ILGD auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Evaluation die Workshopangebote weiterentwickeln kann und dass sich das Handeln der Beteiligten dadurch weiter professionalisiert. Die Evaluierung soll aus unterschiedlichen Perspektiven stattfinden: Zum einen ist es das Ziel, zu erforschen, welche Wirkungen die vom Projektteam gehaltenen Workshops bei den teilnehmenden Studierenden hervorrufen und zum anderen, inwieweit die intendierten Ziele durch die Workshops erreicht wurden. Die didaktischen Prinzipien sowie die Frage, inwieweit es gelingen kann, die Verschränkung der unterschiedlichen Diversitätsdimensionen zu thematisieren, stehen im Zentrum.

Grundlegend ist, dass Daten systematisch gesammelt und ausgewertet werden sowie das Erhebungsdesign so gestaltet ist, dass empirisch begründete Aussagen über das Erreichen der Ziele des Projekts getroffen werden können. So sollen an Kriterien orientierte Bewertungsurteile ermöglicht werden, die begründet und nachvollziehbar sind (vgl. Gutknecht-Gmeiner, 2017).

Auf Basis der wissenschaftlichen Evaluierungsergebnisse soll im Projektteam das Schulungsangebot weiterentwickelt und professionalisiert werden, sodass letztlich ein pädagogisches und didaktisches Konzept vorhanden ist, das die Bedeutung der Verschränkung der Ebenen Religion, Geschlecht und Diversität pädagogischen Kontext interaktiv und zielgerichtet vermittelt.

4.1 Forschungsdesign

Im Wintersemester 2021/22 wurden zwei und im Sommersemester 2022 ein Workshop zum Thema „Händeschütteln“ im Zuge der Primarstufenausbildung vom Team durchgeführt. Das Forschungsdesign ist den Grundsätzen und Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung verpflichtet. Im Datengewinnungsverfahren erfolgte unter den teilnehmenden Studierenden der Workshops eine schriftliche Erhebung. Das Team evaluiert das Projekt in Sitzungen, die nach den Workshops stattfinden. Die Ergebnisse dieser Interpretationen dienen dem Team als Grundlage für die inhaltliche und didaktische Weiterentwicklung des Workshopsdesigns (vgl. Flick/Kardorff/Steinke, 2017). Das Sample besteht aus den Teilnehmer*innen der Workshops. Im November 2021 nahmen ca. 25 Studierende des 6. Semesters im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kulturelle und religiöse Differenz als Herausforderung und Lernchance* im Rahmen des Schwerpunktes *Der Mensch in Gesellschaft, Kultur, Raum und Zeit* teil. Im Dezember 2021 gab es einen weiteren Workshop im Rahmen der Lehrveranstaltung *Grundlagen pluralitätsfähiger Religionspädagogik*. Hier nahmen 16 Studierende aus dem 3. Semester teil. Am dritten Workshop im Mai 2022 nahmen 20 Studierende im Rahmen der Lehrveranstaltung *Bildung und Gesellschaft* des Masterstudiums Primarstufe teil. An der Evaluierung haben insgesamt 30 Studierende teilgenommen: 10 Rückmeldungen haben wir vom ersten Workshop bekommen, 8 Rückmeldungen vom zweiten und 12 Rückmeldungen vom dritten. Die Zusammensetzung der Gruppen war religiös, ethnisch, geschlechtsbezogen und altersmäßig sehr heterogen.

4.1.1 Dateigröße von Bildern

Die leitende Forschungsfrage der Evaluation lautet: Wie muss ein didaktisches Konzept gestaltet sein, das zum einen die Bedeutung der Verschränkung von Religion-Gender-Diversity im pädagogischen Bereich vermittelt und das zum anderen Studierenden und Lehrerenden mögliche Handlungsoptionen in diesem Kontext aufzeigt?

Weitere Fragen lauteten:

Inwieweit gelingt es, in den Workshops die Verschränkung der Ebenen Interreligious Literacy-Gender-Diversity zu vermitteln?

Welche förderlichen und hinderlichen Faktoren gibt es für den Lernfortschritt bei den Teilnehmer*innen der Workshops?

Welche inhaltlichen und persönlichen Erkenntniswege werden bei den Teilnehmer*innen der Workshops angestoßen?

4.1.2 Methode

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein anonymisierter Online-Fragebogen mit offenen Fragen entwickelt und den Studierenden im Anschluss an die Workshops als Link zugesendet (vgl. Pickel/Sammet, 2014). Als Software wurde Microsoft Forms verwendet, da die Erstellung des Fragebogens, die Generierung eines einfach zusendbaren Links und die Sammlung der Rückmeldungen problemlos und relativ einfach vonstattengeht. Diese Form der Datengewin-

nung hat den Vorteil, dass sie innerhalb kurzer Zeit möglich ist und mit wenig Zeitaufwand für die Teilnehmer*innen verbunden ist.

Im Wintersemester 2021/22 fanden zwei und im Sommersemester 2022 ein Workshop statt. Vom ersten Workshop erhielten wir zehn Rückmeldungen, vom zweiten acht und vom dritten zwölf. Die gegebenen Antworten wurden in Anlehnung an das Kodierverfahren nach Christiane Schmidt (vgl. Schmidt, 2017) ausgewertet. Dazu werden in einem ersten Schritt Auswertungskategorien gebildet, die sich sowohl am Material selbst als auch an den theoretischen Vorüberlegungen orientierten. Nach dieser „materialorientierten Bildung von Auswertungskategorien“ (Schmidt 2017, S. 448) wurden die unterschiedlichen Textpassagen diesen Kategorien zugeordnet. Hier wurde der zweite und dritte Schritt nach Schmid zusammengezogen, indem die Passagen ohne Kodierung den Kategorien zugeordnet wurden. Eine quantifizierende Materialübersicht (vgl. Schmidt, 2017) wurde durch die Reihung der Kategorien dargestellt. Für die Auswertung dienten die Fragen als thematischer Rahmen, innerhalb dessen jeweils Kategorien erstellt wurden.

Im Zuge von zwei Workshops, bei denen die Mitglieder des ILGD-Teams teilnahmen, wurde jeweils am Semesterende weiter an diesen Ergebnissen gearbeitet und die Aussagen auch mit Blick auf die Frage der Erreichung der Ziele interpretiert. In diesen Auswertungsworkshops wurde die Perspektive der Lehrenden einbezogen und das Workshopdesign weiterentwickelt.

4.2 Evaluierung

Insgesamt verfügt der Online-Fragebogen über zwölf Fragen, die in drei Kategorien in Anlehnung an die obigen Forschungsfragen zusammengefasst wurden.

In der ersten Kategorie werden inhaltliche Fragen gestellt, die die Verschränkung der Dimensionen Religion-Gender-Diversity betreffen sowie den Erkenntnisgewinn durch die Teilnahme. Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit der Didaktik und der Gestaltung der Workshops. In der dritten Kategorie konnten noch offene Punkte aus Sicht der Teilnehmer*innen angesprochen werden. In jeder Kategorie haben sich auf Grundlage der Antworten mehrere Cluster gebildet.

4.3 Fragen zum Inhalt der Workshops

Insgesamt wurden sechs Fragen dazu gestellt:

Was war für Sie das zentrale Thema dieser Einheit?

Welche Inhalte waren für Sie neu?

Was war für Sie eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf das Thema Begrüßung in der Schule?

Inwieweit hängt für Sie das Thema Begrüßung mit Geschlecht, Religion und Diversität zusammen?

Wenn Sie an das Thema Begrüßung in der Schule denken: Welche unterschiedlichen möglichen Aspekte sind diesbezüglich zu beachten? Ein Ziel des Workshops ist es, dass Sie für mögliche Konfliktfelder in der Schule gerüstet sind, damit umzugehen und die Mehrdimensionalität der Felder erkennen. Von 1–10 wie weit ist das gelungen?

Befunde

Als generelles Muster kann festgehalten werden, dass das *Erkennen und Reflektieren der Diversität von Begrüßungsformen* wie die des Händeschüttelns angekommen ist. Dabei wird das *Händeschütteln als komplexes Handlungsmuster* definiert. Bedingt durch das einleitende Video und die Einführung in das Thema und die Darstellung der eigenen religiösen Perspektive der Teammitglieder wird die *Vielfalt an Begrüßungsformen* ersichtlich. Daraus resultiert, dass es *unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zum Thema Händeschütteln* gibt.

Im schulischen Kontext wurde erkannt, dass *für Kinder verschiedene Begrüßungsformen von Bedeutung* sind und diese solche Rituale brauchen würden. Aus der Lehrer*innenperspektive kann das *Anbieten unterschiedlicher Begrüßungsformen im schulischen Kontext* eine Schlussfolgerung sein. Dabei wird darauf hingewiesen, dass es in der Schule keinen Zwang geben darf, aber respektvoll miteinander umgegangen werden muss. Es können *verschiedene Formen der Begrüßung angeboten* werden, die die *Vielfalt* erkennen lassen.

Der Handschlag wird eindeutig mit den Dimensionen *Geschlecht und Religion als differenzierende Marker* in Verbindung gebracht. Geschlecht als Marker bei der Begrüßung kann als Ungerechtigkeit aber auch als Zeichen des Respekts bewertet werden.

Die meisten Bewertungen betreffend die Erreichung des Lernziels, die Mehrdimensionalität von Konfliktfeldern zu erkennen und damit umzugehen, lagen zwischen 8 und 10, wobei 1 für „sehr schlecht“ und 10 für „sehr gut“ steht. Niedrigere Bewertungen kamen mit der Kritik, dass die Behandlung von Konflikten in Zusammenhang mit der vorgegebenen Thematik gefehlt haben und dass mehr Praxisbezug erwartet wird.

4.4 Fragen zur Gestaltung und Didaktik

Vier Fragen behandeln konkret die didaktische Herangehensweise und die Gestaltung sowie den Ablauf der Workshops:

Was hat Ihr Lernen erleichtert?

Was hat Ihr Lernen erschwert?

Wie hilfreich waren für Sie die Aufgabenstellungen und die Bearbeitung des Themas für Sie und in den Kleingruppen (Break-Out-Rooms)?

Wie würden Sie die Atmosphäre des Workshops beschreiben?

Befunde

Das einleitende *Video über Begrüßungsrituale* im Allgemeinen und das Händeschütteln im Besonderen wurde durchgehend gut bewertet. Zudem sind der *Medienwechsel* und die *offene Gestaltung* als positive Aspekte angeführt worden. Die online Break-Out-Räume ermöglichten eine *intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema in Kleingruppen*. Das Lernen wurde durch *anschauliches Material* und eine im Allgemeinen *angenehme Atmosphäre* begünstigt. Als das Lernen erschwerende Punkte wurden das Online-Format (bedingt durch die pandemiebezogenen Einschränkungen) in punkto Tonqualität genannt, was auch die genannte *Langatmigkeit* erklärt. Zudem wurde teilweise die homogene Zusammensetzung der Kleingruppen kritisiert und die kurze Verweildauer bei den einzelnen Stationen. Der gute Leitfaden gab hingegen *Orientierung* und war *hilfreich*.

4.5 Offene Fragen zum Abschluss

Mit den beiden abschließenden Fragen wird den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben, nicht Angesprochenes kundzutun:

Möchten Sie sonst noch etwas zum Workshop sagen?

Schreiben Sie hier bitte zwei Schlagworte auf, die Sie mit dem heutigen Workshop verbinden.

Befunde

Abschließend kamen etliche *Danksagungen* und die Forderung nach *mehr Praxisbezug*. Eine Frage ging in die Richtung, *wo fortführende Informationen* zu bekommen sind.

Den Workshop verbinden die Teilnehmer*innen u.a. mit den Begriffen *Diversität, Akzeptanz, Wertschätzung, Sensibilität, Unterschiede, Kultur* und *neue Perspektive*.

4.6 Befunde insgesamt und Ausblick

Zentrale Punkte der Interpretation mit Bezug auf die Inhalte waren, dass die Verschränkung der Diversitätsmerkmale mehr im Vordergrund stehen muss, um es den Studierenden zu ermöglichen, anhand eines konkreten Phänomens diese Verschränkung zu reflektieren. Hier schien es dem Team beispielsweise sinnvoll, eine grafische Darstellung unterschiedlicher Diversitätsebenen im Workshop anzubieten, was auch beim Workshop im Sommersemester umgesetzt wurde. Den Studierenden wurde zu Beginn die *Layers of Diversity* von Gardenswartz und Lee präsentiert und diese als Hintergrundfolie für das Ansehen des Videos "To shake or not to shake" verwendet. Das hat dazu geführt, dass die Studierenden die Verschränkungen der Diversitätsebenen besser wahrnehmen konnten. Das kann auch aus den Rückmeldungen der Studierenden zur Frage nach dem zentralen Thema geschlossen werden. Wobei es dem Team hier wichtig ist, dass nicht mit Rezepten gearbeitet werden kann, sondern dass es vielmehr darum geht, den Studierenden zu ermöglichen, auf einer Metaebene zu reflektieren.

ren und ihnen bewusst zu machen, dass immer nur situativ angemessen agiert werden kann. Eine Erkenntnis, die dem Team in dieser Auswertung aufgrund der Rückmeldungen bewusst wurde, ist, dass es wichtig ist, darauf zu achten, auch die Diversität innerhalb der unterschiedlichen religiösen Traditionen zu vermitteln. Sonst besteht die Gefahr der Homogenisierung religiöser Traditionen.

Ein wichtiger Aspekt ist es, den pädagogischen Kontext der Studierenden mehr im Blick zu haben und eventuell mehrere Beispiele anzubieten, anhand derer die Interdependenz unterschiedlicher Merkmale zum Vorschein kommen kann. In den Rückmeldungen der Studierenden wurde nämlich mehrmals darauf verwiesen, dass der Bezug zur konkreten Praxis anhand konkreter Beispiele erwünscht ist. Auf den Umgang mit der Thematik im schulischen Kontext mit den Schüler*innen und deren Eltern muss eingegangen werden. Hier werden konkrete Handlungsanweisungen erwartet. Die Herausforderung liegt darin, dass jede (Problem-)Situation einen spezifischen Zugang erfordert. Hier kann man ein Feld erkennen, in dem die Forschungsgruppe den Blick schärfen kann.

Auf der didaktischen Ebene wurde vor allem das Arbeiten in Kleingruppen und die Atmosphäre sowie die Inputs durch die Teammitglieder von den Studierenden als gelungen bewertet. Im Allgemeinen hat sich gezeigt, dass die Behandlung des Themas Händeschütteln auf reges Interesse gestoßen ist und die Relevanz für den schulischen Kontext erkannt wurde. Die vielfältige Zusammensetzung der Schulklassen bedingt die Auseinandersetzung mit soziokulturellen und religiösen Aspekten im Klassenverband. Aufgrund der Evaluierungsergebnisse im Wintersemester konnte das Workshopdesign für das Sommersemester so weiterentwickelt werden, dass zentrale Projektziele erreicht werden konnten. In weiterer Folge wird der Fokus darauf gelegt, dieses Design weiter zu professionalisieren und Konzepte zu erarbeiten, die über das Halten eines Workshops hinausgehen, wie beispielsweise das Angebot einer Fortbildung, das über ein Semester läuft. Dementsprechend werden darum nun weitere Themenfelder rund um „Haare und Kopfbedeckung“ sowie „Speisen/Fasten“ erarbeitet.

Literatur

- Al-nayfar, H. (2000). *ÍmĎdah, al-insĀn wa al-qurPĀn waĒhan li waĒh. at-tafĀsĎr al-qurPĀnĎyah al-muYĀĎirah. qirĀPah fĎ al-manhaĒ, BayrĎt. dĀr al-fikr Beirut.*
- Aristoteles (1959). *Über die Zeugung der Geschöpfe* (Aristoteles. Die Lehrschriften, hg. übertr. u. erl. v. P. Gohlke 1847), Schöningh Paderborn.
- Beauvoir, S. de (2004). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau.* Rowohlt Hamburg (Le Deuxième Sexe 1949).
- Berling, J. (2020), Finding our way: Issues and challenges in interreligious teaching and learning. *Teaching Theology & Religion* 23, pp. 4–16.
- Bührmann, A. (2020). *Reflexive Diversitätsforschung.* Einen Einführung anhand eines Fallbeispiels. Budrich Opladen & Toronto.

- Connell, R. W. (2000). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten (*Geschlecht und Gesellschaft 8*). Leske & Budrich Opladen.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43, Nr. 6 (Juli-Heft), pp. 1241–1299.
- Dura-Nițu, I. N. (2019). Religiöse Vielfalt und Ökumene, eine orthodoxe Perspektive. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.), *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. LIT Wien, S. 457-481.
- Eco, U. (1984). *Nachschrift zum Namen der Rose*. Hanser München.
- Ertl, K. A. (2019). Buddhistische Perspektive auf die religiöse Vielfalt. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.), *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. LIT Wien, S. 525–531.
- Fischer, M. (2008). *Männermacht und Männerleid*. Kritische theologische Männerforschung im Kontext genderperspektivierter Theologie als Beitrag zu einer Gleichstellung der Geschlechter (Edition Ethik 2), Edition Ruprecht Göttingen.
- Flick, U., Kardorff, E. von, Steinke, I (Hg.) (2017): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch (12. Auflage). Rowohlt Reinbek bei Hamburg.
- Flores, A. (2000). *Zivilisation oder Barbarei? Der Islam im historischen Kontext*. Verl. der Weltreligionen Berlin.
- Gabriel, I., Körtner, U.H.J., Papaderos, A.K. (2006). *Ökumenische Sozialethik*. Der Auftrag der Kirchen im größeren Europa. Matthias-Grünwald-Verlag Mainz.
- Galenos v. Pergamon (1968). Περὶ χρείας μορίων (On the Usefulness of the Parts of the Body). (transl. from the Greek with an Intr. and Comm. by Margaret T. May). Cornell University Press Ithaca.
- Garcia Sobreira-Majer, A. (2019). Eine Erfolgskarte in die fremde Religion. Forschungsergebnisse und Diskussion zum interreligiösen Begegnungslernen in Hochschule und Schule. In T. Krobath, D. Lindner, E. Petschnigg (Hg.), *„Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?“ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. LIT Wien, S. 307–325.
- Grimm, J., Grimm, W., *Deutsches Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> (Lemmata „mannigfaltig“, „Vielfalt“).
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In E. Gutiérrez Rodríguez, N. Langreiter, S. Hess, E. Timm (Hg.), *Intersektionalität revisited*. transcript Verlag Bielefeld, S. 77–100.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2017): *Evaluation und Feedback*. Sammlung sämtlicher Texte des Bereichs Evaluation & Feedback. Hg. v. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung, Wien.
- Härle, W. (2000). *Dogmatik* (2. Aufl.). de Gruyter Berlin & New York.
- Heß, Ruth (2017). Gender Gaga?! Kritische Analysen der Anti-Gender-Bewegung und Gegenstrategien für die Kirche. In *epd Dokumentation* Nr. 42, S. 4–24.
- Hover-Reisner N., Schluß, N., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E., Eckstein-Madry, T. (2018). Pluralität in Wiener Kindergärten - Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion

- (Reihe: *Pädagogik in Forschung – Theorie – Geschichte* (Hg.): H. Schluß, C. Andersen, Bd. 1). LIT Münster, Wien
- Humboldt, F. W. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt Breslau.
- Jäggle, M., Krobath, T., Stockinger, H., Schelander, R. (Hg.) (2013). *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Hohengehren Baltmannsweiler.
- Kizilgöz, M. (1999): *Hacı Bektaş Veli Velayetnamesi ve Makalat*. Ayyıldız Yayınları Ankara.
- Kleinau, E. & Rendtorff, B. (2012). Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen (*Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Bd. 3*). Budrich Leverkusen-Opladen.
- Knapp, G.-A. (2011). Von Herkunft, Suchbewegungen und Sackgassen: Ein Abschlusskommentar. In E. Gutiérrez Rodríguez, N. Langreiter, S. Hess, E. Timm (Hg.). *Intersektionalität revisited*. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. transcript Verlag Bielefeld, S. 249–271.
- Körtner, U. H. J. (2005a). Synkretismus und Differenzwahrnehmung als Problem einer Theologie der Religionen. In U. H. J. Körtner, C. Danz *Theologie der Religionen*. Positionen und Perspektiven evangelischer Theologie. Neukirchener Neukirchen, S. 57–76.
- Körtner, U. H. J. (2005b). Wohin steuert die Ökumene? Vom Konsens- zum Differenzmodell. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Klein, Zamyat M. (2003). *Kreative Seminar-Methoden*. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Gabal Offenbach.
- Krell, G. & Riedmüller, B., Sieben, B., Vinz, D. (Hg.) (2014). *Diversity Studies*. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Campus Verlag Frankfurt/New York.
- Kuby, G. (2012). *Die globale sexuelle Revolution*. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit. fe-Medienverlag Kißlegg.
- Laqueur, T. (1992). *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Univ. Press Harvard.
- Marschütz, G. (2014). Wachstumspotenzial für die eigene Lehre. Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie. *Herder Korrespondenz*, 68. Jahrgang, Heft 9, S. 457–462.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Auflage. Beltz Weinheim, Basel.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2018). Diversity und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, H. Ziegler, (Hg.). *Handbuch Soziale Arbeit (6. überarb. Aufl.)* Reinhardt München, S. 283–296.
- Müller, T., Schmidt, K. Schüler, S. (Hg.) (2012). *Religion im Dialog*. Interdisziplinäre Perspektiven – Probleme – Lösungsansätze. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Munteanu, D. (2012). Die polyphone Einheit im Heiligen Geist. Pluralistische ‚Kultur der Differenz‘ bei Michael Welker und in der Orthodoxen Theologie. In *International Journal of Orthodox Theology* 3 (2), S. 175–202.
- Özmen, I. (1998). *Alevi-Bektasi-Siirleri Antolojisi* (Bd. 2). Ankara: Türkisches Kulturministerium.
- Pătru, A. (2014). Interfaith Dialogue as an Area for Orthodox Ecumenical Involvement. In P. Kalaitzidis ş.a. “That they all may be one” (John 17,21). *Orthodox Handbook of Ecumenism – Resources*

- for Theological Education. Volos Academy Publications Volos (in cooperation with WCC Publications, Geneva, and Regnum Books International, Oxford), pp. 701–705.
- Pickel, G., Sammet, K. (2014): *Einführung in die Methoden der sozialwissenschaftlichen Religionsforschung*. Springer VS Wiesbaden.
- Roloff, Carola (2017). Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnisse in buddhistischen Traditionen In T. Knauth., M. A. Jochimsen, (Hg.). *Erschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Waxmann Münster, S. 127–147.
- Sacks, J. (2002). *The Dignity of Difference: How to Avoid a Clash of Civilizations*. Continuum London.
- Salzbrunn, M. (2014): Vielfalt/Diversität. transcript Verlag Bielefeld.
- Schmidt, C. (2017): Analyse von Leitfadeninterviews. In: U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Auflage)*. Rowohlt Reinbek bei Hamburg, S. 447–455.
- Schreiner, P. (Hg.) (2018), *Are you ready? Diversity and Religious Education across Europe – the story of the READY Project*, Münster/New York Waxmann.
- Schweitzer, F. (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Z Erziehungswiss* 25, S. 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01075-2>, abgerufen am 14.12.2022.
- Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I., Wistermayer, L. (2019). *Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen*. Eine empirische Studie. Endbericht des Forschungsprojektes. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Universität Wien. https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.showMask?pOrg=1&pPersonNr=0&pCurrPk=5821&pVtKbz=EFB&pStatus=A&pSiteNr=1004600, abgerufen am 14.12.2022.
- Thích Nhất Hạnh (2005). *Die Weisheit des Lotus-Sutra*. Herder Freiburg im Breisgau
- Tillich, P. (1987). *Systematische Theologie III*. de Gruyter Berlin/New York.
- Trible, P. (1980). A lovestory gone awry. In Tribble, P. *God and the rhetoric of sexuality (Overtures to Biblical Theology)*, Fortress Press Philadelphia, pp. 72–143.
- Ulrich, N. (2017): E-Books – Potenziale für den Umgang mit Diversität. In J. Meßinger-Koppelt, S. Schanze, J. Groß (Hg.). *Lernprozesse mit digitalen Werkzeugen unterstützen*. Perspektiven aus der Didaktik naturwissenschaftlicher Fächer. Joachim Herz Stiftung Hamburg, S. 71–80.
- Walgenbach, K. (2012a). Gender als interdependente Kategorie. In Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, L., Palm, K., (1. Aufl. 2007, 2. Aufl. 2012): *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Budrich Opladen, S. 23–64.
- Walgenbach, K. (2012b). *Intersektionalität – eine Einführung*. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung>, abgerufen am 14.12.2022.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft (2. durchges. Aufl.)*. Budrich Opladen & Toronto.
- Walgenbach, K. (2021). *Gender als interdependente Kategorie*. In Biele Mefebue, A., Bührmann, A., Grenz, S. (Hg.). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer Wiesbaden, S. 1–15.

Walz, H. (2008). *Blinde Flecken*. In H. Walz & D. Plüss (Hg.). *Theologie und Geschlecht*. Dialoge querbeet. LIT Wien, S. 10–36.

Wiese, C., Alkier, S., Schneider, M. (Hg.) (2017): *Diversität-Differenz-Dialogizität*. Religion in pluralen Kontexten. de Gruyter Berlin/Boston.

¹ Vgl. dazu die Four Layers of Diversity. <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r>, abgerufen am 14.12.2022.

² Kleinau/Rendtorff sprechen gar von einem „Plastikwort für Verschiedenheiten aller Art“ (2012: 7).

³ Der englische Begriff literacy umfasst laut Merriam-Webster nicht nur education, knowledge oder learning, sondern auch die Ebene, die im Deutschen unter der Bezeichnung elementare Kulturtechniken firmiert und beim Bildungsbegriff häufig vorausgesetzt, aber nicht eigens behandelt wird. Dies ist mit ein Grund, weshalb sich das ILGD-Team dazu entschlossen hat, die englischsprachigen Begriffe beizubehalten, auch wenn im Ge-
genzug der deutschsprachige Begriff Geschlecht in seiner geschlechtertheoretischen Offenheit (vgl. Fischer, 2019, S. 95) gegenüber gender dabei etwas in den Hintergrund tritt. Aber ein deutsch-englischsprachiger Mix erschien ebenfalls wenig günstig. Denn es geht ILGD tatsächlich auch um eine ‚Alphabetisierung‘ im interreligiösen Kontext, also ein ‚Lesen-lernen‘, ein ‚sprachfähig werden‘ und – darauf aufbauend – die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“, die als entscheidendes Kriterium im Umgang mit interreligiösen Zusammenhängen gelten kann (Schweitzer, 2022, S. 12 ff).

⁴ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich dies auch darin widerspiegelt, dass in den Ethiklehrbüchern für den allgemeinen Ethikunterricht an österreichischen Schulen ab der 9. Schulstufe (verpflichtend für alle, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen) die Darstellung von Religionen einen nicht unbeträchtlichen Platz einnimmt. Denn auch wenn demographische Entwicklungen sehr klare Tendenzen prognostizieren (vgl. Gujon et al., 2017; oder auch die Freiburger Studie zu den Mitgliederzahlen der evangelischen und katholischen Kirchen in Deutschland [<https://www.dbk.de/themen/kirche-und-geld/projektion-2060>, abgerufen am 14.12.2022]), so darf darauf verwiesen werden, dass die Statistik Austria 2021 im Rahmen des Mikrozensus erhoben hat, dass mehr als drei Viertel (76,4 %) der Menschen in Österreich sich einer religiösen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Vor diesem Hintergrund nimmt sich die „Verdrängung‘ von Religion in der Erziehungswissenschaft“ (Schweitzer, 2022, S. 6) durchaus bemerkenswert aus.

⁵ Das ILGD-Team besteht aus katholischer, evangelischer, orthodoxer, jüdischer, islamischer, alevitischer und buddhistischer Beteiligung, was sich zum überwiegenden Teil aus den unter dem Dach der KPH Wien/Krems versammelten Konfessionen und Religionen erklärt. Die Aleviten sind seit 2013 eine staatlich anerkannte Religionsgesellschaft und haben ein eigenes Institut an der KPH; beim Islam wird zwischen Schiiten und Sunniten nicht differenziert, weil die Ausbildung an der KPH für beide Richtungen unabhängig von der jeweiligen Zugehörigkeit der Studierenden/Lehrenden ist.

⁶ Dies bezieht sich auf die Problematik, dass manche Kategorien als ‚wichtiger‘ erachtet werden als andere, also etwa „Geschlecht, Klasse, Ethnizität etc.“, wodurch etwa besondere physische Bedürfnisse oder sexuelle Orientierung marginalisiert, hierarchisiert oder ausgeblendet werden (vgl. Walgenbach, 2012a, 41ff) und das „etc./-u.s.w.“ lediglich, wie J. Butler anmerkt, „den unbegrenzten Bezeichnungsprozess von Subjekten“ markiert (Butler, 1991, S. 210).

⁷ Knapps Kritik an Walgenbachs Terminologie trifft durchaus einen Punkt darin, dass es Beziehungsverhältnisse gibt, die nicht „im wörtlichen Sinn“ (Knapp, 2011, S. 261), also in einem engen Verständnis ‚abhängig‘ zu nennen wären.

⁸ <https://www.eswtr.org/de/vergangenes> und <http://womenscomment.eu/kreta-beschluss-der-deutschen-sektion-der-european-society-of-women-in-theological-research-auftakt-fu%CC%88r-versta%CC%88rktes-interreligio%CC%88ses-engagement>, abgerufen am 14.12.2022.

⁹ Exemplarisch: Im Curriculum für das Bachelor-Studium Primarstufe an der KPH Wien/Krems kommt dieser ‚Doppelpack‘ über 200 Mal vor. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2022_MB_223_Curriculum_Bachelor_Primarstufe.pdf, abgerufen am 14.12.2022.

¹⁰ Dieser Begriff ist freilich auch dann verwendbar, wenn man nicht Hicks religionstheologischem Pluralismus anhängt, sondern etwa das Konzept eines metakritischen Inklusivismus (vgl. Körtner, 2005a, S. 71 ff) vertritt.

¹¹ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass innerhalb von ILGD nicht ein einziger Diversitätsbegriff in Verwendung ist, sondern Diversität sich in der dargestellten Bandbreite bewegt. Dies liegt in der Unterschiedlichkeit der religiösen Traditionen begründet und ermöglicht es zuallererst, sich gemeinsam diesen Fragen zu widmen.

¹² Stellvertretend für andere sei auf G. Kuby (2012; zur Kritik an Kuby vgl. Marschütz, 2014) verwiesen. Darauf näher einzugehen ist hier nicht der Ort. Darum nur so viel: „It is one thing to say that bodies are only available through discourse and it’s another thing to say that bodies are only discourse. I think that there are two different claims. The first one is an epistemological claim and the second one is an ontological claim. And I am making the epistemological one, but I am taking the epistemological claim out of the perceptual model and I am trying to put it in a linguistic model“ sagte Judith Butler bereits in einem Interview im Jahr 1994! (Butler, J. (1994). Interview. In *Die neue Gezeit, Zeitschrift der Fakultätsvertretung Geisteswissenschaften, Universität Wien 3/1994*, S. 21, zit. bei Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien. Zur Einführung*. Junius Hamburg.). Es ist offenkundig, dass Kuby diesen Unterschied nicht versteht oder nicht verstehen will.

¹³ Mit etwas anderen Vorzeichen trifft dies auch auf den Buddhismus zu, wo zwar kein schöpfungstheologisches Argument besteht, gleichwohl aber dennoch keine Geschlechtergerechtigkeit gegeben ist. Die religiösen Texte in Bezug auf geschlechtliche Implikationen sind ambivalent und vorwiegend aus androzentrischer Perspektive verfasst. Bei seiner Verbreitung hat der Buddhismus zwar seine eigene innere Identität bewahrt, gleichzeitig aber auch kulturelle Aspekte der unterschiedlichen Länder aufgenommen. Deswegen sind das Bild und die Rolle von Frauen stark von der jeweiligen Kultur geprägt. Klerikale Hierarchien fristen ebenso im Buddhismus ihr Dasein (vgl. Roloff, 2019).

¹⁴ In diesem Sinne ist die an Grausamkeit kaum zu überbietende Begründung für Todesurteile gegen Demonstranten (sic! Stand: 14.12.2022) im Iran zu verstehen: „Krieg gegen Gott“.

¹⁵ Der folgende Abschnitt ist eine leicht überarbeitete Fassung von Fischer et al. (2021): *Interreligious Literacy – Gender – Diversität. Zu Grundlegung und Perspektiven eines Entwicklungsprojektes*, In: T. Krobath /S. Lindner/S. Scherf (Hg.): *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung* (Schriften der KPH Wien/Krems 22), Wien LIT, S. 125–145.

¹⁶ Vgl. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/index_ge.htm (2022, abgerufen am 14.12.2022).

¹⁷ Diese Schreibweise ist im Judentum der Gegenwart eine Möglichkeit der Wiedergabe des Tetragramms JH-WH, um die Heiligkeit des Gottesnamens zu bewahren.

¹⁸ Übersetzung aus dem Englischen von Blumenfeld.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FIX15jeYoeo>, abgerufen am 15.12.2022.

²⁰ <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/world-cafe/>, abgerufen am 14.12.2022; die zuvor verwendete Methode Fishbowl <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/fishbowl-diskussion/>, abgerufen am 14.12.2022, hatte sich als nicht zweckmäßig erwiesen.

Schule ist kein Wunschkonzert der Polis

Eine Argumentationsanalyse zu Hannah Arendts Essay über Little Rock und das Menschenrecht auf (Schul-) Bildung heute

Rainer Hawlik¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1132>

Das Recht auf Bildung ist ein zentrales Menschenrecht gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Es gilt als ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern. Als solches thematisiert es die Umstände eines diskriminierungskritischen, freien Zugangs zu (Schul-)Bildung für Menschen, der unter Bedingungen geschehen soll, die der Chancengleichheit förderlich sind. Ausgehend von Hannah Arendts kontroversiell rezipierter Einschätzung über Assimilation und Diskriminierung im US-amerikanischen Schulsystem der späten 1950er Jahre anhand des Vorfalls von Little Rock bietet die vorliegende erziehungswissenschaftliche, topisch-strukturelle Argumentationsanalyse eine theoretische Diskussion zum Umgang mit Diversität in Schule als gesellschaftliches Ordnungskonzept. Ausgehend von Strukturen der Ungleichheit in der beschriebenen historischen Momentaufnahme im US-amerikanischen Bildungssystem wird ein Blick auf die gegenwärtige Situation in österreichischen Schulen im urbanen Raum gewährt.

Stichwörter: Pluralität, Gleichheit, Diskriminierung, Menschenrechte

1 Einleitung

„You’ve probably seen the photo: a young African-American girl walks to school, her eyes shielded by sunglasses. She is surrounded by a hateful crowd of angry white people, including a girl caught mid-jeer, her teeth bared and her face hardened with anger“, schreibt Blakemore über den 4. September 1957, dem ersten Schultag von Elizabeth Eckford an der Little Rock Central High School im US-amerikanischen Bundesstaat Arkansas (Blakemore, 2010). Drei Jah-

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

E-Mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at

re nach dem Prozess Brown gegen das Board of Education ist die Aufhebung der so genannten *Rassentrennung* im Bundesstaat Arkansas beschlossene Sache und neun neue Schüler*innen wurden auserkoren, die vormals nur von weißen Schüler*innen besuchte Schule ab sofort gemeinsam mit ihnen zu besuchen. Die schulrechtlich verordnete Segregation ist aufgehoben. An diesem Septembertag kommt aber nur Elizabeth Eckford in die Schule, die anderen acht Schüler*innen konnten polizeilich rechtzeitig vorinformiert werden, dass die Situation zu eskalieren droht, da ein aufgehetzter Mob vor den Schultoren auf sie warte. Arendt nimmt dieses Foto als Ausgangspunkt ihrer argumentativen Überlegungen und bemerkt: „Auf mich wirkte dieses Bild wie eine Karikatur fortschrittlicher Erziehung, welche die Autorität von Erwachsenen abschafft und damit auch deren Verantwortlichkeit für die Welt, in welche sie ihre Kinder hineingeboren haben, leugnet und die Verpflichtung ablehnt, sie in diese Welt hineinzugeleiten“ (LR 346)¹. Arendts erster Vorwurf ist deutlich pädagogisch gehalten und erinnert an ihren in jener Zeit geschriebenen Essay „Krisen der Erziehung“ (1958). Pädagogik wird als Kunst der Führung von Kindern und Jugendlichen verstanden und im konkreten Fall von Elizabeth Eckford sind die Eltern (sowie erwachsene Mitbürger*innen und Vertreter*innen der NAACP) ihrer fürsorglichen Pflicht nicht nachgekommen. Sie haben ein Kind unbegleitet in diese Situation gebracht. Sie haben gemäß Arendts Verständnis der attischen Demokratie ein Kind dem öffentlichen Raum (polis) ungeschützt ausgesetzt. Die Polis ist ein Raum, der sich von dem privaten Raum (oikos) deutlich unterscheidet; es besteht bei Arendt „die Kluft zwischen dem gesicherten Oikos einerseits, vor allem dem Leben innerhalb der Familie“ (Reichenbach, 2022, S.91) und dem „erbarmungslosen Ausgesetztsein der Person innerhalb der Polis“ (Arendt, 1996, S. 45). In der Polis können keine Kinder aber nur Erwachsene² „als Menschen [agieren], die Politik nicht als Durchsetzung von Gruppeninteressen oder dergleichen begreifen; als Menschen, die wirklich unabhängig sind, also ‚frei‘ von Sorgen um das eigene Überleben“ (Grabau, 2022, S.58). Eine Schule, in der sich Kinder unabhängig von *race* einfinden, gehört aber für Arendt – die im Folgenden aus einer nicht näher definierten Bürgerrechtsvorlage zitiert – in die Sphäre des Oikos: „Das Recht zu heiraten, wen man will, ist ein elementares Menschenrecht, mit dem verglichen »das Recht, eine integrierte Schule zu besuchen, das Recht, im Bus zu sitzen, wo man will, das Recht, jedes Hotel, jeden Ferienort oder jede Vergnügungsstätte unabhängig von Hautfarbe und Rasse zu betreten«, tatsächlich weniger bedeutende Rechte sind“ (LR 345). Arendt spricht sich deutlich für eine segregierende Beschulung von Schüler*innen in den Südstaaten der USA aus, denn die Frage, wer welche Schule besuchen darf und wer nicht, ist für Arendt „kein politischer, sondern ein sozialer Sachverhalt“ (Grabau, 2022, S.57). In die Rolle der Mutter von Elizabeth Eckford schlüpfend, versteht Arendt nicht, warum man nicht „für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder [kämpft] und für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten?“ (LR 360). Little Rock ist für Arendt eher „der Versuch einer deprivilegierten Gruppe, gesellschaftlich aufzusteigen“ (Grabau, 2022, S.59), für das im vorliegenden Fall noch dazu Kinder instrumentalisiert wurden. Im analytischen Teil wird dieser Argumentation auf die Spur

gegangen: Arendt sieht den gesetzlichen Zwang zur sogenannten Integration für ebenso problematisch wie jenen zur Segregation, gibt aber bei den beschriebenen Verhältnissen der Segregation den Vorzug.

2 Forschungsdesign

2.1 Forschungsmethode

Als Methode wurde die strukturelle Argumentationsanalyse angewandt, die in vorliegender Analyse keinen expliziten Rekurs auf die Rhetoriktradition nimmt. Die Argumentationsanalyse erfüllt „im Kontext der Problematisierung jeweiliger Begründungszusammenhänge neben den Fragen des Status, der Struktur und Nutzung von Argumenten auch Fragen der Sinn- und Zusammenhangsbildung“ (Ricken, 2020, S.847). In folgender Argumentationsanalyse als interpretatives³ und intersubjektives Verfahren wird unter „Argument der einzelne (Redebeitrag) oder Text, mit Diskussion oder Diskurs der thematisch definierte Zusammenhang mehrerer Argumentationen“ (Wigger, 2018, S.352) verstanden. Argumente werden als Elemente einer Argumentation wahrgenommen; als Argumentationsindikatoren gelten u.a. ‚deshalb‘, ‚weil‘, ‚da‘, ‚also‘ oder ‚meine These ist so und so‘; ‚dafür habe ich folgenden Argumente‘. Argumentationsindikatoren zeigen an, (i.) dass es sich bei der zugehörigen Folge von Urteilen um eine Argumentation handelt, (ii.) welches dieser Urteile die These ist und (iii.) welche Urteile die Argumente sind“ (Lumer, 1990, S. 61). Es handelt sich bei vorliegender Argumentationsanalyse um eine topisch-strukturelle Analyse, die bei Beachtung der genannten argumentativen Operatoren auf die Struktur einer Argumentation fokussiert, „in der Aussagen verschiedene Funktionen erfüllen“ (Wigger, 2018, S. 354): „Die topische Analyse zielt auf die Erhebung und Systematisierung der faktisch genutzten Argumente pro und kontra einer bildungspolitischen Entscheidung“ (Wigger 2018, S.354).

2.2 Forschungsfrage und Textkorpus

Die Forschungsfrage der vorliegenden Argumentationsanalyse lautet: „Welche Argumente nutzt Arendt in Little Rock, um eine segregierende Beschulung von Schüler*innen im öffentlichen Schulsystem in Arkansas zu rechtfertigen?“

Der Textkorpus umfasst ausschließlich Arendts Text Little Rock. Paschen hat für strukturelle Argumentationsanalysen ein spezifisches Schema entwickelt, das sechs Prämissen enthält und auf das bei der nachfolgenden Analyse Bezug genommen wird: „(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit, (2) die Diagnose einer pädagogischen Ursache für dieses Defizit, (3) das Aufzeigen einer das Defizit vermeidende oder behebenden pädagogischen Alternative, (4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung, (5) einen

Vergleich mit den Kosten anderer Lösungsmöglichkeiten und (6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen“ (Paschen, 1991, S.325). Nach der Identifikation der Argumente und ihre Unterscheidungen von anderen Argumenten gilt es zur Beantwortung der Forschungsfrage die argumentativen Beziehungen bzw. Relationen in dieser topisch-strukturellen Analyse zu identifizieren.

3 Einblick und Interpretation der Ergebnisse

3.1 Topoi und Argumentationsindikatoren

Es zeigt sich, dass Arendt in ihrem Text drei als pädagogisch zu bezeichnende Topoi zentral diskutiert: Fragen zur (1) Gleichheit (und die damit verbundene Chancengleichheit) stehen im Kristallisationspunkt, von ihr relational abhängen (2) Fragen der Diskriminierung und die in Little Rock deutlich zu Tage getretene schultheoretische Frage nach der (3) Integrationsfunktion der Schule (Fend, 1980, S. 17), basierend auf der Vorstellung von so genannter Rassentrennung (verbunden mit Fragen der Menschenrechte).⁴

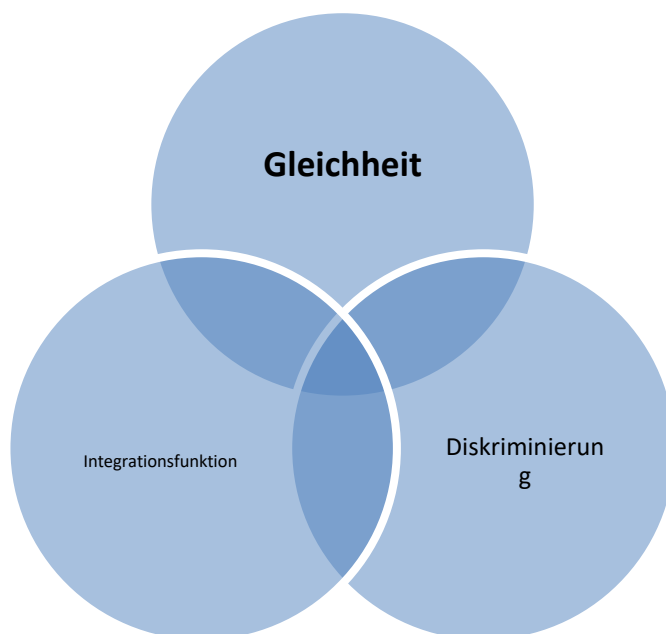


Abbildung 1: Darstellung des Ineinandergreifens der pädagogischen Topoi in Little Rock, in dessen Zentrum die Frage der Gleichheit steht

Nummer	Zitat mit Argumentationsindikator (ggf. fett gedruckt – Hervorhebung nicht im Original)	Topos	Strukturell: Zuordnung der Prämisse (Paschen, 1991, 325)
1	Die eigentliche Frage ist die nach der Gleichheit vor dem Gesetz dieses Landes, und diese Gleichheit wird durch Rassentrennungsgesetze verletzt, das heißt durch Gesetze, die die Rassentrennung erzwingen, und nicht durch gesellschaftliche Gepflogenheiten oder durch die Art und Weise der Kindererziehung. (LR 360)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
2	Wenn es nur um eine gleich gute Ausbildung für meine Kinder ginge, um den Versuch, ihnen Chancengleichheit zu verschaffen, warum hat man mich dann nicht gebeten, für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder zu kämpfen und für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten? (LR 360)	Gleichheit, Chancengleichheit	(4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung
3	Im politischen Leben einer Republik kommt der Gleichheit an sich eine größere Bedeutung zu als in irgendeinem anderen Regierungssystem. Zur Debatte steht deshalb nicht allein das Wohlergehen der N****bevölkerung, sondern, zumindest langfristig gesehen, auch das Überleben der Republik. (LR 341)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
4	Das Gleichheitsprinzip ist nicht allmächtig, auch nicht in seiner amerikanischen Form; charakteristische Unterschiede natürlicher, äußerlicher Art kann es nicht ausgleichen. Diese Grenze ist erst dann erreicht, wenn die ungleichen Voraussetzungen in Wirtschaft und Erziehung ausgeräumt sind . (LR 341–342)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
5	Weder kann [durch Rassentrennung] die Diskriminierung abgeschafft noch gesellschaftliche Gleichheit erzwungen werden, aber es kann und muß dadurch die Gleichheit innerhalb des politischen Gemeinwesens durchgesetzt werden. Denn Gleichheit entsteht nicht nur im politischen Gemeinwesen, ihre Gültigkeit ist auch auf den politischen Bereich beschränkt. (LR 346)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
6	Konformismus ist jedoch nicht nur ein typisches Merkmal einer Massengesellschaft, sondern jeder Gesellschaft, insofern als nur diejenigen in eine bestimmte Gruppe aufgenommen werden, die den allgemeinen Unterscheidungsmerkmalen entsprechen, welche die Gruppe zusammenhalten. (LR 349)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
7	Ich wäre damit einverstanden, daß die Regierung insofern bei der Erziehung meines Kindes mitzureden hat, als dieses Kind zu einem Staatsbürger heranwachsen soll, doch ich würde der Regierung jegliches Recht absprechen, mir zu sagen, in wessen Gesellschaft mein Kind unterwiesen werden sollte. (LR 361)	Gleichheit, Chancengleichheit	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

8	Wenn ich eine N****-Mutter wäre, hätte ich darüber hinaus das Gefühl, daß der Versuch, mit der Aufhebung der Rassentrennung ausgerechnet bei der Erziehung und in den Schulen anzufangen, nicht allein unfaireweise die Last der Verantwortung von den Schultern der Erwachsenen auf die Schultern der Kinder verlagert hat. (LR 360)	Integrationsfunktion	(4) den Verweis auf beispielhafte praktische Modelle und die Realisierbarkeit der Lösung
9	Integrität, und man verliert [sie] nicht so sehr durch Verfolgung, sondern dadurch, daß man aus einer Gruppe heraus in eine andere hineindrängt oder, wie in diesem Fall, daß man zum Drängen gedrängt wird. (LR 359–360)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
10	Seit der Oberste Gerichtshof beschlossen hat, die Aufhebung der Rassentrennung an öffentlichen Schulen zu erzwingen, hat sich die allgemeine Situation im Süden verschlechtert . (LR 342)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
11	Einer Meinungsumfrage in Virginia zufolge standen 92 % der Bürger der Integration an den Schulen völlig ablehnend gegenüber, 65 % waren bereit, unter diesen Bedingungen auf öffentliche Schulen zu verzichten. (LR 343)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
12	Ich glaube, es war wiederum Faulkner, der gesagt hat, daß die per Gesetz erzwungene Integration um keinen Deut besser sei als die gesetzlich erzwungene Rassentrennung, und dies ist völlig richtig . (LR 344)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
13	Der entscheidende Punkt ist, wie erinnerlich, nicht , daß die Rassentrennung als tradierte gesellschaftliche Haltung verfassungswidrig wäre, sondern allein deren gesetzliche Erzwingung. (LR 344)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
14	Der bestürzendste Teil der ganzen Angelegenheit war jedoch die Entscheidung der Bundesregierung, mit der Rassenintegration ausgerechnet in den öffentlichen Schulen zu beginnen. Es war sicherlich nicht allzu viel Vorstellungskraft vonnöten, um zu erkennen, daß hier Kindern – schwarzen und weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingestandenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können. (LR 345)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
15	Die Rassentrennung ist eine gesetzlich erzwungene Diskriminierung, und deshalb kann eine Aufhebung der Rassentrennung nur bedeuten, daß diese diskriminierenden Gesetze abgeschafft werden. (LR 346)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
16	»Gleich und gleich gesellt sich gern«, ein Wort , das das ganze Reich der Gesellschaft in ihrer unendlichen Vielfalt von Gruppen und Vereinigungen regiert . (LR 348)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
17	Es ist völlig richtig, und Südstaatler haben wiederholt darauf hingewiesen, daß die Verfassung sich zur Erziehung nicht äußert und daß das öffentliche Erziehungswesen juristisch und traditionell in die gesetzgeberische Kom-	Integrationsfunktion	(5) einen Vergleich mit den Kosten anderer Lösungsmöglichkeiten

	petenz der Einzelstaaten fällt. Das Gegenargument , daß alle öffentlichen Schulen heutzutage aus Bundesmitteln unterstützt würden, ist schwach, denn Bundesmittel sollen in diesen Fällen nur die lokalen Aufwendungen ergänzen, wodurch die Schulen nicht in Bundeseinrichtungen, wie etwa die Bezirksgerichte, verwandelt werden. (LR 355)		
18	Das Recht von Eltern, ihre Kinder so großzuziehen, wie es ihnen paßt, fällt unter den Schutz des Persönlichkeitsrechts und gehört zur Privatsphäre von Heim und Familie. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde dieses Recht zwar nicht abgeschafft, aber doch seitdem immer wieder in Frage gestellt. (LR 356)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
19	Der Staat hat das unbestreitbare Recht, Minimalanforderungen für die Staatsbürgermündigkeit vorzuschreiben und darüber hinaus den Unterricht von Fächern und die Ausbildung von Berufen zu fördern und zu unterstützen, die für die Nation als Ganzes für wünschenswert und notwendig erachtet werden. Dies alles betrifft jedoch nur den Inhalt der Erziehung eines Kindes und nicht den Kontext, in welchem sich sein Umgang und sein gesellschaftliches Leben abspielen, etwas, das sich unweigerlich mit dem Schulbesuch entwickelt. (LR 356)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
20	Werden die Eltern gezwungen, ihre Kinder gegen ihren Willen in eine integrierte Schule zu schicken, dann sind sie der Rechte beraubt, die ihnen in allen freien Gesellschaften eindeutig zustehen – des persönlichen Rechts, über ihre Kinder zu entscheiden, und des gesellschaftlichen Rechts auf freie Vereinigung. (LR 357)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
21	Was die Kinder betrifft, so bedeutet erzwungene Integration für sie einen sehr ernststen Konflikt zwischen Zuhause und Schule, zwischen ihrem privaten und ihrem sozialen Leben. (LR 357)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
22	Der Konflikt zwischen Zuhause, wo es Rassentrennung gibt, und der Schule, wo diese aufgehoben ist, zwischen dem Vorurteil der Familie und den Forderungen der Schule, beseitigt auf einen Streich sowohl die Autorität der Lehrer als auch die der Eltern und ersetzt sie durch die öffentliche Meinung, die dann unter Kindern herrscht, welche weder die Fähigkeit noch das Recht besitzen, eine eigene öffentliche Meinung herzustellen. (LR 357–358)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
23	Es scheint daher äußerst fragwürdig zu sein, ob es klug war, mit der Durchsetzung von Bürgerrechten in einem Bereich zu beginnen, in dem kein fundamentales Menschenrecht und kein politisches Grundrecht auf dem Spiel steht und wo andere Rechte – soziale und persönliche –, die zu schützen nicht weniger	Integrationsfunktion, Menschenrechte	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

	lebenswichtig ist, so leicht verletzt werden können. (LR 358)		
24	Nicht Diskriminierung und gesellschaftlich praktizierte Rassentrennung in allen möglichen Formen, sondern Rassengesetze stellen die Verlängerung des Verbrechens dar , das mit der Gründung dieses Landes einherging. (LR 363)	Integrationsfunktion	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
25	Was Gleichheit für das politische Gemeinwesen ist – nämlich dessen innerstes Prinzip – ist Diskriminierung für die Gesellschaft. (LR 347)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
26	Um ihrer Identifizierbarkeit willen [werden] notwendigerweise andere Gruppen im gleichen Lebensbereich diskriminier[t]. (LR 348)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
27	Ohne irgendeine Form von Diskriminierung würde eine Gesellschaft einfach aufhören zu existieren, und es würden sehr wichtige Möglichkeiten der freien Vereinigung und des Zusammenschlusses von Gruppen verschwinden . (LR 348)	Diskriminierung	(3) das Aufzeigen einer das Defizit vermeidende oder behobenden pädagogischen Alternative
28	Eine Massengesellschaft, in der die Unterscheidungslinien verwischt und die Gruppenunterschiede eingeebnet werden, ist eine Gefahr für die Gesellschaft an sich und weniger eine Gefahr für die Integrität des einzelnen. (LR 348–349)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
29	Diskriminierung ist ein ebenso unabdingbares gesellschaftliches Recht, wie Gleichheit ein politisches ist. Es geht nicht darum, wie die Diskriminierung abgeschafft werden kann, sondern um die Frage , wie man sie auf den Bereich der Gesellschaft, wo sie legitim ist, beschränkt halten kann; wie man verhindern kann, daß sie auf die politische und persönliche Sphäre übergreift, wo sie sich verheerend auswirkt. (LR 349)	Diskriminierung	(6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen
30	Homogenität und Klassenzugehörigkeit sichern gemeinsam an jedem beliebigen Ort eine »Gleichartigkeit« der Klientel, wie sie in Amerika nicht einmal durch Zugangsbeschränkung und Diskriminierung erreicht werden kann. (LR 350)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
31	Die Privatsphäre [...] wird weder von Gleichheit noch von Diskriminierung regiert , sondern von Abgeschlossenheit. (LR 351)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
32	Das ist kein Freibrief für das politische Gemeinwesen, den Schutz der Privatsphäre zu vergessen und sich keine Gedanken zu machen, daß diese Rechte gröblich verletzt werden, wann immer die Gesetzgebung damit anfängt, der gesellschaftlichen Diskriminierung Gesetzeskraft zu verleihen. (LR 352)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
33	In der gleichen Weise , wie die Regierung sicherstellen muß, daß Diskriminierung niemals die politische Gleichheit schmälert, muß sie auch das Recht jedes Individuums schützen, in seinen vier Wänden das tun zu können, was ihm beliebt. (LR 352–353)	Diskriminierung	(6) die Reflexion auf die Erfolgsbedingungen

34	Gesellschaftliche Diskriminierung wird in dem Augenblick, da sie per Gesetz erzwungen wird, zur Verfolgung, und dieses Verbrechens haben sich viele Südstaaten schuldig gemacht. (LR 352–353)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
35	In dem Augenblick, da die gesellschaftliche Diskriminierung per Gesetz abgeschafft wird, wird die Freiheit der Gesellschaft verletzt . (LR 352–353)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit
36	In dem Maß, wie Eltern und Lehrer es als Autorität im Stich lassen, wird sich das Kind stärker an seine eigene Gruppe anpassen, und unter bestimmten Bedingungen wird die Altersgruppe zu seiner höchsten Autorität werden. (LR 357)	Diskriminierung	(1) die Bewertung eines Sachverhalts als Defizit

Tabelle 2: Nummerierte Argumentationsanalyse aus Zitaten mit Argumentationsindikatoren zu Little Rock, sortiert nach pädagogischen Topoi (gemäß Häufigkeit der Nennung) unter Beachtung der Zuordnung einer Prämisse (Paschen, 1991, S. 325)

3.2 Analyse

Es gibt gute Gründe, Arendts Essay ausschließlich auf die Situation der Südstaaten in den USA der 1950er zu beziehen. Bildung räumt Arendt in den USA der 1950er generell keinen großen gesellschaftlichen Stellenwert ein: „In der amerikanischen Gesellschaft schließen sich Menschen nach Beruf, Einkommen oder ethnischer Herkunft zusammen und diskriminieren konkurrierende Gruppierungen, während in Europa Klassenzugehörigkeit, Bildung und Umgangsformen die entsprechenden Faktoren sind“ (LR 348). Ihre Befürwortung eines segregativ geführten Schulwesens beruht auf ihrer Auffassung von Freiheit (siehe Argumente 20, 27, 35). Es ist eine Freiheit im strictu sensu der US-amerikanischen Verfassung. Arendts Beitrag, der vorwiegend strukturell Sachverhalte aufzählt, die als Defizite gewertet werden, trägt im Vorwort den Titel „Ketzerische Ansichten über die N****frage und equality“ und ihr durchaus 'ketzerisches' Argument über Gleichheit als equality im US-amerikanischen Sinn der Verfassung besteht darin, dass sie nicht mit dem anderen Pfeiler: der positiven Freiheit (der Einzelnen im Privatbereich) vereinbar ist (siehe Argumente 19,20,23,35). Die (US-amerikanische) Schule ist als gesellschaftliche Institution für Arendt Teil des Oikos. Sie kann somit nicht das leisten, was in der Polis unter Gleichheit verstanden wird. Schule bedeutet für Eltern und ihre Kinder in der Sphäre des Oikos, sich die Freiheit zu nehmen, unter sich bleiben zu wollen und dadurch notgedrungen, andere zu diskriminieren. Schule ist kein Wunschkonzert der Polis. Wenn im konkreten Fall von Little Rock eine Gesellschaft nicht so weit entwickelt ist, dass eine integrative Schule ‚normal‘ ist, ist es für Arendt verantwortungslos, wenn Eltern und ihren Kindern gemäß Vorstellungen der Polis legislativ vorgeschrieben wird, eine gemeinsame integrative Schule besuchen zu müssen.

Die Rassentrennung ist eine gesetzlich erzwungene Diskriminierung, und deshalb kann eine Aufhebung der Rassentrennung nur bedeuten, dass diese

diskriminierenden Gesetze abgeschafft werden; weder kann dadurch die Diskriminierung abgeschafft noch gesellschaftliche Gleichheit erzwungen werden, aber es kann und muss dadurch die Gleichheit innerhalb des politischen Gemeinwesens durchgesetzt werden. Denn Gleichheit entsteht nicht nur im politischen Gemeinwesen, ihre Gültigkeit ist auch auf den politischen Bereich beschränkt. (LR 346)

„Ketzerisch“ und zugleich zutiefst desillusionierend ist der Umstand, dass egal wie hehr und edel die Vorstellungen der Polis in Arendts Augen sind; – die Versuche für eine gemeinsame Schule sind doch letztendlich für Arendt als vergeblich zu werten. Eine aufoktrozierte Pflicht aber, eine gemeinsame Schule zu besuchen, behagt Arendt nicht, denn auch gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte haben die Eltern das Recht zu bestimmen, welche Art der Bildung ihren Kindern zuteilwird. Arendt hält es höchstens für legitim, integrative Schulformen mit „Freiwilligen“ zu erproben, um zu zeigen und andere zu überzeugen, dass das funktionieren kann:

Wenn ich jedoch tief davon überzeugt wäre, dass dem Zustand im Süden durch integrierte Schulen grundlegend abgeholfen werden könnte, dann würde ich – vielleicht mit Hilfe der Quäker oder irgendeiner anderen Körperschaft ähnlich gesonnener Bürger – versuchen, eine neue Schule für weiße und farbige Kinder einzurichten, und sie wie ein Pilotprojekt betreiben, das andere weiße Eltern zu einer Einstellungsänderung bewegen könnte. (LR 361)

Fend analysiert in seiner Schultheorie über die – damals so erzwungene – Integrationsfunktion im US-amerikanischen Bildungssystem:

N**** bekommen das Recht, weiße Schulen zu besuchen. Wenn man diese normative Verwendung des Begriffs Chancengleichheit die formal-rechtliche nennt, dann könnte man davon noch eine sozialpolitische unterscheiden. Dabei würde Chancengleichheit bedeuten, dass die Gesellschaft aktiv versucht – z.B. über die Schule – überkommene Benachteiligungen auszugleichen (Fend, 1980, S.35).

Argumentativ in Arendts Text ist es demnach zwar nachzuvollziehen, wenn sie meint, dass man „für eine Verbesserung der Schulen für N****-Kinder“ (LR 360) zu kämpfen hat, dennoch ist es merkwürdig, wenn Arendt in demselben Atemzug „für die sofortige Einrichtung von Sonderklassen für jene Kinder [plädiert], die aufgrund ihrer schulischen Leistungen schon heute in weißen Schulen aufgenommen werden könnten?“ (LR 360). Es ist nicht anzunehmen, dass im Pflichtschulbereich für US-amerikanischer Schüler*innen so genannter *unterschiedlicher Hautfarbe* unterschiedliche Lehrpläne erlassen wurden und der hier von Arendt angeführte Leistungsbegriff lässt hier eher an die vielerorts beschworene intrinsische Motivation der einzelnen

Schüler*innen denken, denn an das Verhältnis von Tätigkeitsdisposition (Elementen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive) und Aneignungsdisposition. Die Aneignung des gesellschaftlichen Gefüges der Tätigkeitsdispositionen kann als Sozialisation bezeichnet werden, das Resultat dieser Aneignungen als Habitus. Durch jede vollzogene Aneignung einer Tätigkeitsdisposition verändert sie ihre Struktur und wächst an Umfang, Elastizität und Leistungskraft im Rahmen der eigenen Fähigkeiten (vgl. Sünkel 2011). Ohne Zuspruch und ohne Selbstvertrauen, kurzum ohne das behutsame und umsichtige Geleiten von Kindern und Jugendlichen in einem geeigneten Feld, wie es Arendt sich wünscht, werden sich Schüler*innen nicht entwickeln; und dennoch: die Norm der Leistung setzt letztlich die Polis durch das, was – bewusst nicht näher definiert – an „weißen Schulen“ (LR 360) *gekonnt* wird, egal wie stark die Institution Schule als solche von Arendt im Oikos (siehe Argumente 18, 31) verhaftet ist. Es ist bedenklich, dass Schüler*innen – nun Arendts Argumentation folgend – sich frei nach dem Motto „Gleich und gleich gesellt sich gern“ (Argument 16) zueinander finden sollen, aber sich dennoch an dem *Können* in „weißen Schulen“ (LR 360) zu messen haben. Arendt findet zwar diese beschriebenen Zustände unerträglich, berührt aber nicht die Frage, wie Kinder überhaupt in einer derart durch Rassismus strukturierten Gesellschaft pädagogisch verantwortungsvoll begleitet und geführt werden können. Rebentisch wertet Arendts Essay insgesamt als einen „gänzlich misslungenen Versuch, die [...] entwickelten Unterscheidungen zwischen privater, sozialer und politischer Sphäre auf eine zeitgenössische Problemstellung anzuwenden“ (Rebentisch, 2022, S.191) und erkennt, dass für Arendt „die Logik der sozialen Diskriminierung, wie sie sich in einer rassistisch segregierten Welt ausdrückt, ganz offenbar nicht geeignet [ist], eine der Gesellschaft zuträgliche Kultur der Pluralität zu fördern, weil sie deren öffentlichen Ausdruck im Gegenteil auf einen weißen Erscheinungsraum beschränkt“ (ebenda, S. 192).

4 Ausblick auf die Situation in Österreich

Betreten wir heute eine österreichische Schule im urbanen Raum, betreten wir keinesfalls einen Erscheinungsraum, in dem Schüler*innen offen rassistisch segregiert werden. Im Gegenteil, es ist deutlich wahrzunehmen, dass das Menschenrecht auf (Schul-)Bildung ungeachtet Markierungen intersektional wirkender Achsen der Ungerechtigkeit (Fraser, 1997) für alle zugänglich gemacht wird, selbst wenn sichtbar wird, was Arendt schon vorausahnend erkennt, „Je gleicher die Menschen in jeder Hinsicht geworden sind und je mehr die Gesamtstruktur einer Gesellschaft von Gleichheit geprägt ist, desto mehr werden die Unterschiede übelgenommen werden und desto mehr werden diejenigen auffallen, die sich sichtbar und von Natur aus von den anderen abheben.“ (LR 342). Selbst wenn sich Arendt hier bloß auf die Sehkraft bezieht, ist deutlich, dass auch im übertragenen Sinne Menschen unterschiedlich *sichtbar* gemacht werden. Wie Arendt festgestellt hat, schließen sich in der europäischen Gesellschaft Menschen nach Klassenzugehörigkeit, Bildung und Umgangsformen zusammen und diskriminieren konkurrierende Gruppierungen (LR 348). Bildung und auch Schulbildung als Basis sind

somit grundlegende Distinktionsstrategien, um sich abzuheben. In Wien zeigt sich, dass der derzeitige Ausbau ganztägiger Betreuung an elementar- und schulpädagogischen Einrichtungen als entgegenwirkende Maßnahme sicherlich dem Umstand geschuldet ist, dass struktureller Diskriminierung zuvorgekommen wird: Soziale Klasse muss bei der Bildung weniger ins Gewicht fallen (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009; Lassnigg & Vogtenhuber, 2009; Wolhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer et al, 2015; Suchan, Höller, & Wallner-Paschon, 2019), da z.B. konkret deutlich wurde, welche Folgen es haben kann, wenn das Anrecht auf ganztägige Betreuung der Kinder in Kindergarten und Primarschulen eigentlich nur an jene (Allein)-Erziehungsberechtigte vergeben wird, die nachweislich ganztägig berufstätig sind (Sturm, 2019). Weiters zeigt sich, dass der sozio-ökonomische Status der Familien aktuell weitgehend bestimmt, in welchen Teilen der Stadt die Familien wohnen (können) und damit auch, wo bzw. mit wem die Kinder zur Schule gehen. Kompositionseffekte, die die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft beschreiben, sind von großer Bedeutung für die individuellen Bildungsgänge der Einzelnen: Wie soll Förderung von Chancengleichheit durch Schulbildung gelingen, wenn bereits räumlich segregiert wird, in welchen urbanen Räumen häufig Schüler*innen mit einem bestimmten sozio-ökonomischen Status aufeinandertreffen? Wohnraumsegregation bestimmt, wer in welchen Teilen der Stadt wohnt und damit zur Schule geht (Hinz & Auspurg, 2017): Im Westen Wiens bedeutet das z.B. auf gleicher Höhe des Wienflusses als Demarkationslinie sozialer Klassen – Hietzing bleibt Hietzing und Penzing bleibt Penzing.

Einen weiteren Grund für Beunruhigung bietet der in Österreich geführte bildungspolitisch motivierte „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch, 2013, S. 113), der für viele Schüler*innen, die der Normalisierungsgesellschaft nicht genügen, derzeit in so genannten Deutschförderklassen mündet. Höchst wünschenswert aber bizarr wirkende Segregationsformen abseits der schulpädagogischen „Deutsch-Obsession“ (Krumm, 2011, S. 20) wegen der institutionellen Zielsprache sind die in Wien von der Bildungsdirektion im September 2022 eingeführten „Klassen mit Schwerpunkt Deutsch und Ukrainisch“ (KSDU), die forcierte Schulstufen übergreifende Schulklassen darstellen. In diesen Klassen unterrichten eine Erstsprachenlehrkraft und eine DaZ-Lehrkraft altersheterogene Schüler*innen ab der ersten Schulstufe zu zweit in den Sprachen der Schüler*innen (Ukrainisch/Russisch – Deutsch), während andere Schüler*innen, die nach 2015 transmigratorisch zuzogen (geschweige die dritte Generation nach 1992 und die vierte Generation nach der so genannten Gastarbeitergeneration), sich tendenziell eher in Deutschförderklassen und in den Schulalltag integrierten Sprachfördergruppenkursen wiederfinden. Nicht an jedem Schulstandort Wiens ist ab der ersten Schulstufe mehrsprachige Alphabetisierung in den großen Migrationssprachen Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Arabisch für diese mehrsprachigen Schüler*innen vorgesehen. Vordringlich für diese Schüler*innen scheint eher die Frage zu sein, ob sie Sprachstandsfeststellungen (wie z.B. MIKA-D) bestehen und in Regelklassen aufsteigen. Es hat den Anschein, als würde Erstsprachenunterricht systemisch primär als bereichernde Maßnahme zur Verbesserung von Deutschkenntnissen seine Berechtigung haben. Zu erzielende Bilingualität mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen ist aber das eigentliche Ziel des 2023/24 in Kraft tretenden neuen Lehrplans in Primar-

und Sekundarstufe. Das gilt nicht nur für Sprecher*innen von Prestigesprachen (Englisch, Französisch, Spanisch...), die ohnehin bereits Fächer des schulischen Primar- und Erstsprachenunterrichts darstellen.

Beim Vergleich der KSDU-Klassen mit Klassen, in denen mehrsprachige Schüler*innengenerationen mittlerweile seit Jahrzehnten ihr schulpflichtiges Dasein fristen, stellt sich schließlich die Frage, warum hier mit zweierlei Maß (Double Standard) gemessen wird und warum anscheinend bestimmte Schüler*innen ihr Menschenrecht auf die Aneignung ihrer Erstsprache im schulpädagogischen Kontext verwirkt haben? Liegt es an einer Bevorzugung von Klassenzugehörigkeit in der europäischen Gesellschaft oder zählen Sprecher*innen von Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Arabisch zu konkurrierenden Gruppierungen einer sich nicht näher definierenden Majoritätsgesellschaft? Eine der Gesellschaft zuträgliche Kultur der Pluralität sieht anders aus.

5 Fazit

Wie die Darstellung der ineinandergreifenden pädagogischen Topoi in den Tabellen illustriert, wirft Arendt in ihrem Essay ein Suchlicht auf die Frage, wie die segregative Beschulung von Schüler*innen mit Hinblick auf die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens zu werten ist. Die Frage der Gleichheit ist eng verwoben mit der Frage nach der Integrationsfunktion der Schule und der damit in Zusammenhang stehenden Frage der Diskriminierung. Die Bemühungen des US-amerikanischen Bildungssystems im Bundesstaat Arkansas der 1950er entsprach der Vorstellung, dass der „Zugang zu Privilegien und Lebensmöglichkeiten nicht diskriminierend normiert“ (Fend, 1981, S. 35) sein soll. Arendt hält der Integrationsfunktion (Fend, 1981, S. 17) als Sozialisationseffekt systemstabilisierender Interpretationssysteme (Werte und Normen) aber den Spiegel vor: „Integrität [...] verliert [man] nicht so sehr durch Verfolgung, sondern dadurch, dass man aus einer Gruppe heraus in eine andere hineindrängt oder, wie in diesem Fall, dass man zum Drängen gedrängt wird (LR 359-360).“ Die Einführung von Deutschförderklassen und KSDU-Klassen im heutigen österreichischen Schulsystem entspricht im Vierspiegel den zum Drängen hinausgedrängten Schüler*innen, die im politischen System (noch) nicht den Normen und Werten einer Vorstellung von österreichischen Schüler*innen (one nation, one language?) entsprechen. Ungeachtet ihrer unterschiedlichen sozio-ökonomischen Status als soziale Herkunft sprechen diese Schüler*innen kein, wenig, aber auf jeden Fall nicht das gewünschte Repertoire Deutsch in unserer Mittelschichtsinstitution Schule und so werden sie segregiert beschult, damit ihnen geholfen werden kann: Sie müssen uns verstehen, damit wir sie verstehen. Ob Schüler*innen sich besser Deutsch aneignen, wenn sie ausschließlich mit Schüler*innen Lernzeit verbringen, die auch nur wenig Deutsch sprechen können, ist unterrichtstheoretisch – gelinde gesagt – äußerst umstritten (ÖDaF, 2019). Es geschieht aber in der Hoffnung, dass ihnen dadurch geholfen wird, denn die in Schulen praktizierte Begabungs- und Leistungs-ideologie dient mit ihrer Legitimationsfunktion dazu,

dass die Schule in allen Schüler*innen die Erwartung weckt, zu hohen Positionen, d.h. zu hohen Abschlüssen zu kommen. In diesem Fall ist der Degradierungsprozess, d.h. der Prozess der Identifikation mit niedrigen Positionen, ein konfliktgeladener, der sogar zum Legitimitätsentzug für das schulische System führen kann. Eine Passung zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven Abschlussmöglichkeiten herzustellen, ist damit ein wichtiger Teil einer staatlichen Befriedigungsstrategie (Fend, 1981, S. 47).

Die in zur staatlichen Befriedigung in segregative Beschulungen (Willkommensklassen, Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen, KSDU-Klassen) Gedrängten finden sich aber in Lernsettings positiver Diskriminierung wieder, wie beispielsweise der Einsatz von teils in DaZ ungeschulten Lehrkräften in Deutschförderklassen (Spiel, Popper, Holzer, 2022) widerspiegelt:

So sieht die Realität in den meisten OECD-Ländern aus: Schüler aus privilegierten sozialen Milieus haben bessere Chancen, vor beamteten und erfahrenen Lehrkräften zu sitzen, als die aus benachteiligten Milieus, die es häufiger mit Aushilfen und zeitlich befristeten Lehrkräften zu tun haben (Piketty, 2022, S. 199)

Unter den gegebenen Umständen kommt die Schule ihrer Qualifikationsfunktion zur künftigen gesellschaftlichen Teilhabe der heute segregativ beschulten Schüler*innen nicht nach. Es gilt segregative Beschulungen (Willkommensklassen, Neu-in-Wien-Klassen, Deutschförderklassen, KSDU-Klassen) aufzulösen und staatliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die es (mehrsprachigen) Schüler*innen tatsächlich ermöglichen, sich in der ihnen zustehenden (und nicht systemisch zugestandenen) Zeit eines derzeit hochgradig selektiven mehrgliedrigen Schulsystems (Herzog-Punzenberger, 2022) persönlich zu entwickeln. Schüler*innen haben ein Recht auf Qualifikation zur gesellschaftlichen Teilhabe und ein Recht darauf, ihre gesprochenen Sprachen weiterzuentwickeln und anzuwenden.

Textkorpus

Arendt, H. (1959/2000). Little Rock. In Hannah Arendt. *In der Gegenwart: Übungen zum politischen Denken II*. (S.336–S.365). München: Piper (Sigel LR)

Literatur

- Arendt, H. (1996): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Blakemore, E. (2021). The Story Behind the Famous Little Rock Nine ‘Scream Image’. In *History* vom 09.06.2020, <https://www.history.com/news/the-story-behind-the-famous-little-rock-nine-scream-image>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fraser, Nancy (1997): *Justice interruptus. Critical reflections on the „postsocialist“ condition*. New York: Routledge.
- Grabau, C. (2022). Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘. In O. Ivanonva-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – Re(Visionen) für die Migrationsgesellschaft*, S. 51–67. Weinheim: Beltz.
- Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In BIFIE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkt-themen, S.161–182. Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. (2022). Schuldebatte: Solange das Fundament passt? In *Der Standard*, <https://www.derstandard.at/story/2000133150752/schuldebatte-solange-das-fundament-passt>, abgerufen am 17.02.2023.
- Hinz, T. & Auspurg, K. (2017). Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In: A. Scherr und A. El-Ma-faalani, G. Yüksel (Hrsg.) *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S.387–406.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Kohlhammer Stuttgart.
- Krumm, H.-J. (2011). Deutsch für die Integration – notwendig, aber nicht hinreichend. In B. Haider (Hrsg.), *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene*, S. 9–26. Wien: Edition Volkshochschule.
- Lassnigg, L., & Vogtenhuber, S. (2009) Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich. In BIFIE (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, S. 28–30. Graz: Leykam.
- Lumer, C. (1990). Der philosophische Beitrag zur Verbesserung des Argumentierens: die Entwicklung von Gütekriterien für Argumentationen. In Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.). *Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens. Tagesdokumentation*, S. 59–74. Bielefeld.
- ÖDaF (2019). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), nach SCHUG § 4 Abs. 2a*, https://www.oedaf.at/dl/NpkNJ-KJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf, abgerufen am 17.02.2023.
- Paschen, H. (1991). Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Oelkers, Jürgen/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*. 27. Beiheft. Weinheim. S. 319–332.

- Piketty, T. (2022). *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*. München: Beck.
- Rebentisch, J. (2022). *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2022). Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens. In O. Ivanonva-Chessex, S. Shure, & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – Re(Visionen) für die Migrationsgesellschaft*, S.84–101. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 839–852.
- Spiel, C., Popper, V., Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht*. BMBWF: Staatsverlag.
- Sturm, M. (2019). Konzepte und Modelle zur wertschätzenden Begleitung mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Kindergarten- und Vorschulpädagogik. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/-resource/article/view/639>, abgerufen am 11. 11. 2022 von R & E Source.
- Suchan, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Wigger, L. (2018). Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 351–364. Weinheim/Basel: Juventa.
- Young-Bruehl, E. (1986): Hannah Arendt. Leben, Werk und Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wolhart, D., Böhm, J, Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsberricht Österreich 2015*, Band II, S. 17–58. Salzburg: BIFIE Verlag.

¹ Arendt, Hannah. Little Rock. In Hannah Arendt. In der Gegenwart: Übungen zum politischen Denken II. (S.336 – 365). München: Piper. S. 346 – Fortan Bezeichnung durch Sigle, hier (LR 346).

² Bei der Einschätzung des Lebensalters für Erwachsene war Arendt strikt: „Ihre Faustregel war ‚von achtzehn bis achtzig‘, und nur bei der oberen Grenze ließ sie mit sich handeln.“ (Young-Bruehl, 1986, S. 438).

³ Einschränkung muss festgehalten werden: „Soziale Wirklichkeit stellt für die interpretative Forschung [...] ein gesellschaftliches und diskursives Produkt dar, das in Prozessen symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und dabei zugleich überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird [...]. Phänomene der sozialen Wirklichkeit [...] können [nach] dieser Auffassung nicht objektivierend bzw. quantitativ gemessen werden, sondern sind nur interpretativ zu erschließen, indem man diejenigen Konstruktionsprozesse rekonstruiert, in denen Phänomene der sozialen Wirklichkeit interaktiv oder diskursiv hervorgebracht werden.“ (Koller, 2012, S. 147)

⁴ Gleichheit: 21 Nennungen (LR 341, 341, 341, 341, 342, 346, 346, 346, 346, 347, 347, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 360)

Tierwohl als Chance für mehr Vielfalt und Akzeptanz in der österreichischen Landwirtschaft

Erkenntnisse für die Agrarbildung in Österreich am Beispiel der Mehrkosten und persönlichen Erfahrungen in der Schweinehaltung

Leopold Kirner¹, Bernhard Stürmer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1128>

Die gesellschaftliche Akzeptanz für die Nutztierhaltung nach gesetzlichen Mindeststandards gerät zunehmend unter Druck, vor allem die Schweinehaltung wird in Österreich scharf kritisiert. Vor diesem Hintergrund analysiert der vorliegende Beitrag auf der Basis von zwölf Betriebserhebungen zum einen die Höhe der Mehrkosten von höheren Tierwohlstandards und zum anderen die damit einhergehenden Erfahrungen und Herausforderungen aus Sicht der Landwirt*innen. Zur Berechnung der Mehrkosten wurden zwei verschiedene Tierwohlstandards definiert, die Ergebnisse zeigen um 7 bis 54 Ct je kg Schlachtgewicht höhere Produktionskosten für höhere Tierwohlstandards. Nach Abzug der öffentlichen Gelder für höheres Tierwohl verringern sich diese Mehrkosten markant, einfache Tierwohlssysteme übertreffen bereits die Wirtschaftlichkeit der gesellschaftlich kritisierten Vollspaltensysteme. Zudem bekräftigen die interviewten Landwirt*innen eine hohe Zufriedenheit mit tierfreundlichen Haltungssystemen und ihre Aussagen verweisen auf zahlreiche Einblicke zur Optimierung solcher Systeme. Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik transferiert die Ergebnisse in die Aus- und Weiterbildung sowie Beratung mit dem Ziel, die Diversität an Produktionssystemen und Produktangeboten zu erhöhen.

Stichwörter: Tierwohl, Gesellschaftliche Akzeptanz, Schweinehaltung, Wirtschaftlichkeit

¹ Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Angermayergasse 1, 1130 Wien

E-Mail: leopold.kirner@haup.ac.at

² ebd.

E-Mail: bernhard.stuermer@haup.ac.at

1 Einleitung

Die österreichische Landwirtschaft ist gekennzeichnet durch einen enormen Produktivitätsfortschritt in den vergangenen Jahrzehnten, der es ermöglichte, mit weniger Arbeitskräften und Betrieben mehr Menge bei damit einhergehenden stagnierenden Produktpreisen zu produzieren. Diese Entwicklungen werden heute zunehmend kritisch betrachtet: Zum einen stößt die einseitige Betonung auf Effizienz an ihre ökologischen Grenzen, zum anderen hat sich der Lebensstandard in vielen Regionen der Erde in den vergangenen Jahrzehnten merklich gebessert und die Menschen hinterfragen zunehmend die agrarischen Produktionsweisen. Besonders kritisch wird in diesem Zusammenhang die aktuelle Praxis in der Nutztierhaltung von der Gesellschaft beäugt. Spiller et al. (2015) argumentieren in ihrem wissenschaftlichen Gutachten, dass ein intensiver Diskurs zwischen Privatwirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik geführt werden muss, um die gesellschaftlichen Anforderungen und die landwirtschaftliche Produktion in Einklang zu bringen und um damit die gesellschaftliche Akzeptanz des Sektors zu sichern. Die Landwirtschaft wird sich darauf einstellen müssen, dass die Nutztierhaltung mittel- bis langfristig deutlich mehr Tierwohl gewährleisten muss. Konkret werden im vorliegenden Beitrag Optionen für ein höheres Tierwohl in der Schweinehaltung und deren ökonomische und sozialen Auswirkungen für landwirtschaftliche Betriebe analysiert. Die Frage lautet, ob wirklich nur effiziente Vollspaltensysteme Einkommen und Lebensqualität der Landwirt*innen sichern oder ob auch andere Systeme in dieser Hinsicht konkurrenzfähig sind. Oder anders formuliert: Lässt sich durch mehr Systemvielfalt in der Nutztierhaltung die bisherige Pfadabhängigkeit der einseitigen Betonung auf Effizienz aufbrechen?

In Österreich wird der überwiegende Anteil der Schweine auf Vollspaltensystemen ohne Einstreu und Auslauf gehalten. Laut einer Befragungsstudie von Kirner et al. (2019) hielten mehr als zwei Drittel der 450 erfassten Betriebe ihre Schweine auf Vollspaltensystemen. Unter größeren Betrieben lag der entsprechende Anteil bei knapp 80 %. Die Studie ortete jedoch ein Interesse für ein höheres Tierwohl über den gesetzlichen Mindeststandard unter den Landwirt*innen, denn 4,2 % von ihnen planten zum Befragungszeitpunkt bereits ein System mit größerem Platzangebot, Einstreu und Auslauf. Weitere rund 29 % konnten sich einen solchen Schritt bei höheren Produktpreisen oder Investitionszuschüssen vorstellen. Unter jüngeren Betriebsleiter*innen lag das Interesse für mehr Tierwohl mit 10,4 % und 34,4 % deutlich höher. Verbesserungen beim Tierwohl führen jedoch zu erhöhten Produktionskosten insbesondere als Folge von zusätzlichen Stroh- sowie höheren Investitions- und Arbeitskosten. Der folgende Beitrag setzt sich daher konkret zum Ziel, die Optionen von höheren Tierwohlstandards in der österreichischen Schweinemast auszuloten und deren Kosten zu quantifizieren. Ein weiteres Ziel besteht darin, Erfahrungen von Landwirt*innen mit höheren Tierwohlstandards zu ermitteln und daraus Empfehlungen für interessierte Berufskolleg*innen abzuleiten. Schließlich kann eine Transformation in Richtung höhere Tierwohlstandards, die zu einer grö-

ßeren Diversität an Tierhaltungssystemen führen, nur dann gelingen, wenn sich diese nicht nur rechnen, sondern auch den Neigungen und Fähigkeiten der Landwirt*innen entsprechen.

2 Theoretischer Rahmen

Das Konzept Tierwohl bzw. animal welfare gründet laut Fraser (2008) auf den drei Dimensionen Gesundheit, Normalverhalten, Emotionen und auf das Konzept der fünf Freiheiten des Farm Animal Welfare Council (FAWC, 1979). Während in Österreich Berechnungen zu Mehrkosten von höheren Tierwohlstandards nur auf Ebene von Fallstudien vorliegen, existieren für Deutschland umfangreiche Modellrechnungen zu dieser Frage. Ester-Heuing und Feil (2016) ermittelten in Modellrechnungen die Mehrkosten von einem höheren Tierwohlstandard, wobei das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats „Wege zu einer gesellschaftlich akzeptierten Nutztierhaltung in Deutschland“ als Richtschnur diente (Spiller et al., 2015). Auf dieser Basis müsste je nach Szenario der kostendeckende Produktpreis für höhere Tierwohlstandards um 21 bis 33 Ct/kg Schlachtgewicht (20 € bis 32 € je Mastschwein) höher liegen. Leuer (2020) berechnete die zusätzlichen Kosten je nach Tierwohlstandard auf der Basis bestehender Stallungen, insgesamt errechneten sich Mehrkosten von 30 € bis 55 € je Mastschwein (MS). Ähnliche Ergebnisse ermittelten Hammer et al. (2019): Sie gehen von Mehrkosten je Mastschwein von 15 bis 50 € je nach Ausgestaltung des Tierwohllabels am Beispiel der staatlichen Tierwohlkennzeichnung in Nordrhein-Westfalen aus. Schukat et al. (2019) analysierten die Kosten von Tierwohlmaßnahmen der Initiative Tierwohl mit Hilfe vorliegender Studienergebnisse. Bei Umbauten von Ställen reichen diese je nach Literaturquelle und zusätzlichem Platzangebot (10 % und 20 %) von 2,17 bis 5,60 €/MS, für Stallneubauten recherchierten sie Mehrkosten zwischen 1,88 und 2,25 €/MS. Für Beschäftigungsmaterial wurden je nach Berechnungen und Literaturquellen Zusatzkosten in Höhe von 1,78 € bis 2,37 €/MS ermittelt. Werden alle Kosten berücksichtigt, also auch die Mehrkosten für die Arbeit, erhöhen sich die Zusatzkosten deutlich gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard. Der Wissenschaftliche Beirat für Agrarpolitik (Spiller et al., 2015, 115) analysierte Studien für die Premiumstufe des Tierschutzlabels des Deutschen Tierschutzbundes und verwies auf eine Bandbreite der Mehrkosten von 28 % bis 42 % gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard. In einer österreichischen Untersuchung mit drei Fallstudien betrug der Rückgang des Deckungsbeitrags durch die geringere Belegung bei den verbesserten Buchten zwischen 10 und 28 €/MS (Schodl et al., 2016). Für die Mehrkosten der Arbeit wurden zwischen 1,9 und 35,1 €/MS (besonders hoher Arbeitszeitbedarf in einem Fall wegen fehlender Technik für die Strohverteilung) berechnet. Insgesamt resultierten Mehrkosten von rund 12 bis 63 €/MS.

Die Investitionsförderung für höhere Tierwohlstandards in der österreichischen Schweinehaltung wurde ab 2022 ausgeweitet und gilt bis zum Ende der neuen Periode der Gemeinsamen Agrarpolitik der EU bis 2027 (Blaas, 2020). Demnach werden besonders tierfreundliche Haltungssysteme (mind. 1,1 m² pro Mastschwein, davon 0,6 m² planbefestigt mit Stroheinstreu)

mit einem Investitionszuschuss von 35 % der Netto-Anschaffungskosten finanziell unterstützt. Für Junglandwirte erhöht sich der Zuschlag um weitere 5 %. Zudem wird die Obergrenze der anrechenbaren Investitionskosten um 120.000 € auf 520.000 € erhöht. Für den erweiterten Standard mit 0,8 m² pro Mastschwein beträgt der Investitionszuschuss 20 %, die Obergrenze für die anrechenbaren Investitionskosten erhöhen sich ebenso auf 520.000 €. Der gesetzliche Mindeststandard mit 0,7 m² Platzangebot und ausschließlich Vollspalten wird im Rahmen der Investitionsförderung ab 2022 nicht mehr gefördert. Darüber hinaus gibt es schon im österreichischen Umweltprogramm für die Periode 2015–22 eine finanzielle Abdeckung der zusätzlichen variablen Kosten für die Maßnahme „Tierwohl Stallhaltung“. Unter Einhaltung bestimmter Auflagen werden 65 €/GVE und Mastplatz pro Jahr ausbezahlt, was 7,18 €/MS entspricht (AMA, 2020). Diese Maßnahme wird im Rahmen der Gemeinsamen Agrarpolitik 2023–27 unverändert angeboten, hinzukommen bei Beantragung ab 2023 Prämien für GVO-freie Fütterung und bei Verzicht auf das Kürzen („Kupieren“) der Ringelschwänze von jeweils 60 €/GVE und Mastplatz pro Jahr (ca. 6,60 €/MS) (BML, 2022).

Über die Auswirkungen von höheren Tierwohlstandards in der Schweinehaltung liegen bereits zahlreiche Untersuchungen vor. Schodl et al. (2016) untersuchten neben den Kosten auch die Wirkungen von höheren Tierwohlstandards auf drei Mastschweinebetriebe in Österreich. Es konnten keine statistisch signifikanten Abweichungen bei Indikatoren zur Tierbeurteilung, wie Ohr- und Schwanzverletzungen, gefunden werden. Auch konnte keine stärkere Verschmutzung durch das höhere Platzangebot festgestellt werden. In Bezug auf biologische Leistungen wurden teilweise höhere Tageszunahmen beobachtet. Wimmeler et al. (2018) untersuchten in ihrer Studie Verhaltensparameter und klinische Parameter. Die Ergebnisse belegen, dass sich höhere Tierwohl-Standards positiv auf die untersuchten Parameter des Tierwohls, vor allem auf das Verhalten der Tiere, auswirken. Trotz unkupierter Schwänze kam es bei den Labelbetrieben nicht zu höheren Schwanzverletzungen und die oralen Manipulationen richteten sich seltener auf die Buchteneinrichtungen als in den Kontrollbetrieben. Demgegenüber konnte ein etwas stärkerer Befall von Endoparasiten durch einen höheren Anteil an Milkspots festgestellt werden. Die Autor*innen folgern, dass in diesen Systemen besondere Aufmerksamkeit auf den Befall von Endoparasiten geboten ist. Auch nach Freitag et al. (2013) kann der Gesundheitsstatus der Schweine aufgrund möglicher Mykotoxin- bzw. Keimbelastung von Stroh beeinträchtigt werden. Die Autor*innen folgern, dass das erhöhte Platzangebot sowie Stroh als Beschäftigungsmaterial sich nur eingeschränkt positiv auf das Schwanzbeißen auswirkten. Einem raschen Eingreifen, also ein höherer Betreuungsaufwand, und ein gutes Stallklima wird in diesem Zusammenhang mehr Bedeutung zugemessen. Laut Sonoda et al. (2013) tritt Schwanzbeißen vor allem in konventionellen Haltungssystemen auf und in deutlich geringem Ausmaß in der Freilandhaltung oder der biologischen Schweinehaltung.

3 Methoden

3.1 Betriebserhebungen

Grundlage für die vorliegende Arbeit stellen Erhebungen in zwölf Betrieben in Niederösterreich (4), Oberösterreich (6) und der Steiermark (2) im Zeitraum Dezember 2019 bis August 2020 dar. Diese wurden vor Ort in den Betrieben in Zusammenarbeit mit den Betriebsleiter*innen (in manchen Fällen waren auch die Hofnachfolger*innen eingebunden) an einem halben Tag durchgeführt. Nach einem Rundgang durch die Ställe wurden die ökonomischen Daten und der Arbeitsablauf in der Schweinehaltung mit den Betriebsleiter*innen erörtert, zum Abschluss wurden Interviews zu den Erfahrungen mit Tierwohlssystemen geführt. Die Betriebe verfügten im Durchschnitt über 617 Mastplätze, in der Bandbreite von 250 bis 1.965 (Median von 520). Auf sieben Betrieben wurden 1,4 m² für die Endmast pro Schwein angeboten, in den anderen fünf Betrieben betrug das Platzangebot zwischen 1,06 und 1,2 m² pro Schwein. Alle zwölf Betriebe verfügten über einen Außentemperaturbereich, der jederzeit von den Tieren in Anspruch genommen werden kann. Ebenso wurde den Schweinen in allen Betrieben Stroh als Einstreu und Beschäftigungsmaterial angeboten. Die zentralen Eckdaten der Betriebe zur Schweinehaltung zeigt Tabelle 1.

Kennzahl	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tierwohlstall seit 20..	17	17	17	18	09	16	18	13	19	19	17	16
Mastplätze	250	300	480	600	708	450	750	560	540	196	300	500
Zuchtsauenplätze	63	-	55	50	100	-	140	85	50	-	-	-
Neubau (N), Umbau (U)	N	U	U	N	N	N	N	N	N	N	U	N
Platzangebot in m ²	1,4	1,4	1,4	1,4	1,1	1,4	1,2	1,06	1,1	1,1	1,4	1,4
Stroh in kg pro Schwein	4,2	46	52	10	10,4	13,4	2,2	4,7	2	38,3	12	7
Bundesland	OÖ	OÖ	OÖ	OÖ	NÖ	NÖ	NÖ	NÖ	ST	ST	OÖ	OÖ

Abk.: OÖ = Oberösterreich, NÖ = Niederösterreich, ST = Steiermark

Tabelle 1: Eckdaten der analysierten Betriebe mit höheren Tierwohlstandards in der Schweinehaltung

3.2 Berechnungsvarianten

Grundlage ist der gesetzliche Mindeststandard, welcher mindestens 0,7 m² pro Mastschwein vorschreibt. Bei dieser als Basis bezeichneten Variante wird von einem Vollspaltensystem ohne eine Trennung in Fress- und Liegebereich ausgegangen. Diese Basisvariante wird mit zwei Tierwohlvarianten verglichen: Tierwohlstandard-1 (TW-1) und Tierwohlstandard-2 (TW-2). Im TW-1 wird von einem Platzangebot von 1,1 m² (davon 0,6 m² planbefestigt mit Einstreu und Auslauf) ausgegangen. Im TW-2 ist ein doppeltes Platzangebot von 1,4 m² mit getrenntem Fress- und Liegebereich, Einstreu, Auslauf, Verbot des Schwanzkupierens und der betäubungslosen Kastration sowie die GVO-freie Fütterung hinterlegt. Darüber hinaus wird bei den Tier-

wohlstandards 1 und 2 die eingestreute Strohmenge differenziert: a) Stroh als Beschäftigungsmaterial, b) Stroh als Tiefstreu.

3.3 Berechnungsvarianten

Jene Kosten, die nach Tierwohlstandards laut den oben beschriebenen Varianten gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard differenziert werden, listet Tabelle 2 auf. Für *Ferkel* in der Tierwohlvariante 2 werden laut Angaben der Landwirt*innen und der Firma Hütthaler (Eckl, 2020) um 15 € mehr angesetzt, darunter 6,30 € pro Mastschwein für die betäubungsfreie Kastration und 8,70 € pro Mastschwein durch den höheren Aufwand für Ferkel mit Langschwänzen. Die variablen *Futterkosten* beziffern sich laut BAB (2020a) auf 52,2 € pro Mastschwein (MS), hinzukommen in der Tierwohlvariante 2 zusätzliche Kosten durch höhere Kosten für Soja als Folge der gentechnikfreien Fütterung. Dieser Aufschlag leitet sich von GVO-freiem Soja im Schnitt der letzten drei Jahre ab. Die *Energiekosten* einschließlich Wasser werden für die Tierwohlvarianten 1 und 2 aufgrund der Außenklimaställe und den Erfahrungen der Landwirt*innen verringert. Die Spannweite und der wahrscheinlichste Wert wurden aus den Interviews abgeleitet. Für die Tierwohlvarianten wird die *Strohmenge* laut den Betriebserhebungen differenziert: 7 kg pro Mastschwein Stroh als Beschäftigungsmaterial (TW-1a, TW-2a) und 46 kg pro Mastschwein, wenn der Stall als Tiefstreustall ausgeführt wurde (TW-1b, TW-2b). Der Strohpreis von 118,30 €/t frei Hof exklusive Lagerung leitet sich von BAB (2020a) ab. Für die Tierwohlvarianten mit Stroh als Tiefstreu werden *variable Kosten* für einen *Hoftraktor*, der den Strohtransport und die Festmistausbringung in der Innenwirtschaft bewerkstelligt, berücksichtigt, und zwar 12,44 €/Stunde laut ÖKL (2020). Die Kosten für die *Wirtschaftsdünger- ausbringung* unterscheiden sich laut BAB (2020a) je nach Wirtschaftsdüngersystem: 0,82 €/MS bei Gülle, 1,57 €/MS bei Festmist. Für die Festmistausbringung werden diese Kosten in der Simulation an die verwendete Strohmenge angepasst.

Für die Tierwohlvarianten werden *Arbeitszeit-Zuschläge* verrechnet. Für das Sauberhalten der planbefestigten Böden inklusive Mehrarbeit beim Reinigen der Ställe, für die Mehrarbeit zur Einstreu wird zwischen Stroh als Beschäftigungsmaterial und Stroh als Tiefstreu unterschieden. Für die zusätzliche Beobachtung bei unkupierten Schwänzen (TW-2) werden 0,10 AKh pro Mastschwein in Anlehnung an die Betriebserhebungen und Ester-Heuing und Feil (2016) festgelegt. Als kalkulatorischen Unternehmerlohn werden 17,30 €/AKh eingesetzt, welcher sich an den Lohnansatz von Schweinemastbetrieben (BAB, 2020b) anlehnt. Die *Investitionskosten* der Ställe leiten sich aus den Betriebserhebungen sowie aus Experteneinschätzungen ab. Als Investitionskosten für das Strohlager werden, in Anlehnung an die Baukostenrichtsätze (BMLFUW, 2017), 300 €/m² angenommen. Die Stallungen werden auf 20 Jahre, das Strohlager auf 30 Jahre abgeschrieben. Für Eigen- und Fremdkapital wird ein Mischzinssatz von 2,3 % verwendet. Für Instandhaltung und Versicherung des Stalles werden 1,3 %, beim Strohlager 0,6 % der Anschaffungskosten veranschlagt. Als weitere Investitionen werden der Hoftraktor inkl. Zubehör für die Stroh- und Mistmanipulation und ein Miststreuer berücksichtigt.

		Basis	TW-1a	TW-1v	TW-2a	TW-2b
Ferkelkosten	€/MS		78,40		93,40	
Futterkosten	€/MS		52,20		55,02	
Gesundheitskosten	€/MS		2,10			
Energiekosten, Wasser	€/MS	2,90	1,50			
Einstreu	kg/MS	--	7,0	46,0	7,0	46,0
var. Maschinenkosten	€/MS		0,90			
Sonstige var. Kosten ¹	€/MS		1,15			
Hoftraktor ²	h/MS	--	--	0,11	--	0,14
Arbeitszeit	AKh/MS	0,40	0,49		0,61	
Mehrarbeit Einstreu, Mistmanagement	AKh/MS	--	0,09	0,22	0,11	0,28
Investitionskosten Schweinstall (brutto)	€/MP	900	1.080	1.020	1.286	1.226

¹ Tierkennzeichnung, Desinfektion, Beiträge; ² Standardwert, variiert in Abhängigkeit des Strohbedarfs

Basis = gesetzlicher Mindeststandard, TW-1/2 = Tierwohlstandard 1/2; a = Stroh zur Beschäftigung, b = Stroh als Tiefstreu;
MS = Mastschwein, MP = Mastplatz. Quelle: Eigene Erhebungen und BAB (2020a)

Tabelle 2: Ansätze zur Berechnung der Mehrkosten für unterschiedliche Tierwohlssysteme

3.4 Qualitative Interviews

Im Rahmen der Betriebserhebungen wurden außerdem problemzentrierte Interviews mit Landwirt*innen geführt, um deren Erfahrungen mit Tierwohlställen herauszuarbeiten. Dazu wurde ein Leitfaden entwickelt, der folgende Themen beinhaltete: Zufriedenheit mit dem Haltungssystem und daraus resultierende Herausforderungen, Akzeptanz ihres Haltungssystems durch Berufskolleg*innen sowie die nicht-landwirtschaftliche Bevölkerung und eine persönliche Einschätzung zur Zukunftsfähigkeit solcher Tierwohlssysteme in der österreichischen und europäischen Landwirtschaft. Die Auswertung basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver (Zusammenfassung) und induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015, 69 ff). Die deduktive Kategorienbildung orientierte sich an den zuvor genannten Themen des Leitfadens, durch die induktive Vorgehensweise wurde zusätzlich die Kategorie „Optimierungsansätze und Empfehlungen“ gebildet. Als Selektionskriterium für diese Kategorie dienten alle Ansätze zur Optimierung von Tierwohlställen, die in der Vergangenheit von den Landwirt*innen ausprobiert wurden. Das Ergebnis bildet ein System an Kategorien zu diesen Themen, verbunden mit konkreten Aussagen der Interviewten.

4 Ergebnisse

4.1 Mehrkosten von höheren Tierwohlstandards

Ausgehend von den gesetzten Rahmenbedingungen errechnen sich laut Tabelle 3 für die Basisvariante (gesetzlicher Mindeststandard) variable Kosten von 140,50 € je Mastschwein (MS) und 1,46 €/kg Schlachtgewicht (SG). Die Ferkel und die Futterkosten zählen dabei mit 56 % bzw. 37 % zu den bedeutendsten Kostenarten. Die aufwandsgleichen Fixkosten betragen 25,06 €/MS. Den größten Kostenanteil nimmt hierbei die Abschreibung des Maststalls mit 15,90 €/MS ein. Zu den kalkulatorischen Kosten zählen der kalkulatorische Unternehmerlohn und die kalkulatorischen Eigenkapitalzinsen, welche zusammen 8,15 €/MS ausmachen.

Die errechneten Mehrkosten von höheren Tierwohlstandards im Vergleich zum gesetzlichen Mindeststandard (Basisvariante) werden nachfolgend je kg Schlachtgewicht ausgewiesen. Insgesamt errechnen sich Mehrkosten je nach Variante von 7,87 Ct/kg (TW-1a) bis 50,53 Ct/kg (TW-2b). Die variablen Mehrkosten belaufen sich je nach Variante auf bis zu 25,36 Ct/kg, sie nehmen bei TW-2a 52 % und bei TW-2b 50 % der gesamten Mehrkosten ein. Bei der Tierwohlvariante 1 und Stroh als Beschäftigungsmaterial (TW-1a) verringern sich die variablen Kosten gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard als Folge der niedrigeren Energiekosten. Die aufwandsgleichen Fixkosten erhöhen sich bei höheren Tierwohlstandards je nach Variante um 4,9 Ct/kg (TW-1a) bis 14,7 Ct/kg (TW-2b) gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard, die Mehrkosten für den Schweinestall allein belaufen sich auf 3,2 Ct/kg bis 10,2 Ct/kg. Die zusätzlichen kalkulatorischen Kosten aufgrund höherer Tierwohlstandards belaufen sich auf 3,5 Ct/kg bis 10,5 Ct/kg, sie nehmen je nach Variante zwischen 22 % und 44 % der gesamten Mehrkosten ein. Die zusätzlichen kalkulatorischen Kosten speisen sich je nach Variante zu 80 % bis 91 % aus dem kalkulatorischen Unternehmerlohn, der Rest aus kalkulatorischen Eigenkapitalzinsen.

Bezeichnung	€/Mastschwein	€/kg Schlachtgewicht
Variable Kosten	140,50	1,46
dar. Ferkelkosten	78,40	0,82
dar. Futterkosten	52,20	0,54
Aufwandsgleiche Fixkosten	25,06	0,26
dar. Abschreibung Stall	15,90	0,17
dar. Fremdkapitalzinsen Stall	2,88	0,03
dar. Instandhaltung, Versicherung Stall	4,13	0,04
Kalkulatorische Kosten	8,15	0,08
dar. kalk. Unternehmerlohn	6,92	0,07
Gesamtkosten	173,71	1,81

Quelle: eigene Berechnungen aufbauend auf BAB, 2020a

Tabelle 3: Höhe und Zusammensetzung der Gesamtkosten in der Basisvariante

Abbildung 1 veranschaulicht die Höhe und die Zusammensetzung der Mehrkosten. Im Durchschnitt aller vier Systeme mit höheren Tierwohlstandards setzen sich die Mehrkosten zu 25 % aus variablen Kosten, zu 48 % aus aufwandsgleichen Fixkosten und zu 27 % aus kalkulatorischen Kosten zusammen. In der Tierwohlvariante 1 nehmen die variablen Kosten durchschnittlich 10 %, die aufwandsgleichen Fixkosten 52 % und die kalkulatorischen Kosten 38 % der Mehrkosten ein. Die entsprechenden Werte für die Tierwohlvariante 2 betragen im Schnitt 51 %, 29,5 % und 19,5 %.

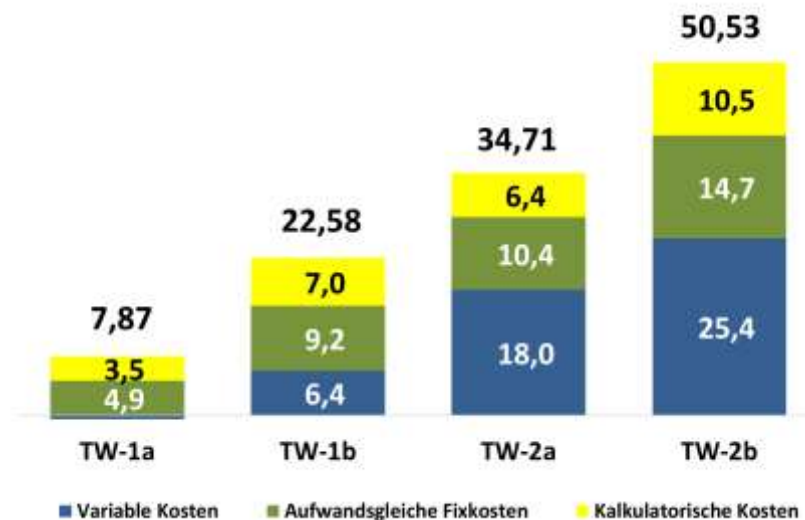


Abbildung 1: Höhe und Zusammensetzung der Mehrkosten in Ct/kg Schlachtgewicht je nach Tierwohlstandard im Vergleich zum gesetzlichen Mindeststandard (Basisvariante)

Die oben berechneten Mehrkosten berücksichtigten keine öffentlichen Gelder für höhere Tierwohlstandards. Tabelle 4 zeigt daher die Mehrkosten gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard unter Einbezug des höheren Investitionszuschusses und der ÖPUL-Prämien (Agrarumweltprogramm) für höhere Tierwohlstandards. Auf Basis der Regelungen für den Investitionszuschuss in Österreich ab 2021/22 errechnet sich je nach Variante ein Investitionszuschuss von 6,89 Ct/kg (TW-1b) bis 8,43 Ct/kg Schlachtgewicht (TW-2a). Der Investitionszuschuss für TW-2a in Höhe von 8,43 Ct/kg Schlachtgewicht berechnet sich beispielsweise wie folgt: Investitionszuschuss von 182.000 € (35 % der höchstmöglichen anrechenbaren Nettokosten von 520.000 €). Für die jährliche Annuität dieser 182.000 € bei 2,3 % Zinsen und 20 Jahre Nutzungsdauer errechnen sich 11.455 € pro Jahr. Dividiert man diesen Betrag durch 500 Mastplätze und 2,83 Umtriebe, ergeben sich 8,095 € pro Mastschwein. Umgerechnet auf das kg Schlachtgewicht (mit 96 kg pro Schwein) ergibt das einen Betrag von 8,43 Ct/kg. Die ÖPUL-Prämie für die Stallhaltung (gilt ab 2017 im ÖPUL) belaufen sich auf 7,18 Ct/kg Schlachtgewicht, jene für GVO-freie Fütterung und für den Verzicht auf das Kupieren der Schwänze (ab 2023) auf jeweils 6,63 Ct/kg Schlachtgewicht. Die Mehrkosten reduzieren sich nach Einrechnung dieser öffentlichen Gelder markant. Bei TW-1a errechnen sich unter dieser Voraussetzung negative Mehrkosten, das Betriebsergebnis würde sich also gegenüber dem gesetzlichen Mindeststandard erhöhen.

Bezeichnung	TW-1a	TW-1b	TW-2a	TW-2b
Mehrkosten gesamt	7,87	22,58	34,71	50,53
- Öffentliche Gelder	14,48	14,07	28,87	28,72
dav. Investitionszuschuss (ab 2022)	7,30	6,89	8,43	8,28
dav. ÖPUL Stallhaltung (ab 2017)	7,18	7,18	7,18	7,18
dav. GVO-freie Fütterung (ab 2023)			6,63	6,63
dav. Verzicht auf Schwanzkupieren (ab 2023)			6,63	6,63
= Mehrkosten abz. öffentliche Gelder	-6,61	8,51	5,84	21,81

Tabelle 4: Mehrkosten in Ct/kg Schlachtgewicht unter Einrechnung öffentlicher Gelder für höhere Tierwohlstandards

4.2 Qualitative Interviews

4.2.1 Zufriedenheit sowie Herausforderungen mit höheren Tierwohlstandards

Laut den vorliegenden Interviews äußerten sechs Landwirt*innen eine sehr hohe Zufriedenheit mit ihrem Tierwohlssystem. Folgende ausgewählten Zitate belegen diese Einschätzungen:

„*Sehr zufrieden, würde es nicht anders machen.*“ (Betrieb 6 laut Tabelle 1, B-6)

„*Sehr zufrieden, besonders die gute Luft.*“ Der Sohn fügte hinzu: „*Diesen Stall traue ich mir jeden zu zeigen!*“ (B-7)

„*Sehr zufrieden. Würden bis auf ganz kleine Adaptionen wieder so bauen.*“ (B-8)

Die andere Hälfte der Landwirt*innen äußert sich zufrieden mit ihrem Haltungssystem, dazu folgende Aussage aus Betrieb 5: „*Sind zufrieden, wir leben von der Leistung der Tiere.*“ Diese Aussage zeigt, dass aus Sicht der Landwirt*innen die natürlichen Leistungen (Tageszunahmen etc.) hoch und gegenüber Vollspaltensystemen konkurrenzfähig sind. Gesunde und lebendige Tiere tragen generell zu einer hohen Zufriedenheit von Tierwohlssystemen mit Stroheinstreu bei. Die höhere Aktivität und Lebendigkeit der Schweine in Zusammenhang mit Erfahrungen von Außenklimareizen führen laut vier Interviews dazu, dass Umtriebe innerhalb der Ställe sowie Verladungen für den Transport zum Schlachthof deutlich weniger Aufwand verursachen; dazu eine Wortmeldung als Beispiel:

„*Früher mussten immer zwei und zwei Schweine zum Verladen getrieben werden. Jetzt vitaler, gehen sie sofort raus zum Verladen.*“ (B-3)

Auch die Wirtschaftlichkeit kann zu einer hohen Zufriedenheit mit Tierwohlställen führen, wenn höhere Standards mit höheren Produktpreisen einhergehen: „*Ich gehe lieber in den Stall, weil ich weiß, dass ich ein ordentliches Geld verdiene.*“ (B-3)

Zur Frage der Zufriedenheit wurden ungestützt einige Herausforderungen mit höheren Tierwohlstandards von den Interviewten genannt. Bei zwei Interviews wurde die Staubentwicklung durch Stroh thematisiert (B-1, B-2). Ein Betriebsleiter verwies auf den teilweise verschmutzten Futterbereich, wenn die Tiere nicht zu den vorgesehenen Plätzen koten (B-1), ein

anderer auf die aufwändigere Bestandskontrolle, weil Innen- und Auslaufbereich nicht gleichzeitig einsehbar sind (B-7). Zum Thema des Schwanzbeißen bei unkupierten Schwänzen äußerten sich vier Betriebsleiter*innen. In einem Fall wurde das Schwanzbeißen während der Erhebungsphase als Problem angesehen, wobei dies auf die Auslagerung der Zuchtsauen als Folge des Neubaus des Zuchtsauenstalls angesehen wurde. Wenn die Zuchtsauen wieder am Betrieb gehalten werden, sollte sich dieses Problem laut dem Betriebsleiterpaar durch den gezielten Einsatz von Rohfaser und Beschäftigungsmaterial deutlich abschwächen (B-1). Ein anderer ortete dieses Problem vor allem in der Ferkelaufzucht: *„Bis 20 kg problematisch, vor allem bei Wetterumschlag, danach kein Problem mehr.“* (B-3). Derselbe Betriebsleiter vermerkte zusätzlich, dass er keinen Ausfall von Tieren ab Mastbeginn hat, da den Tieren mehr Platz angeboten wird und sie damit besser ausweichen könnten. Ähnlich argumentiert der Landwirt von Betrieb 4: *„Wenn enge Platzverhältnisse, fangen Ferkel an, Schwänze zu beißen.“* Daher werden in diesem Betrieb die Ferkel früher umgestallt. Auch ein anderer Landwirt mit Babyferkeln betont die kritische Phase in der Aufzucht (B-12): *„Mit 18 kg der Ferkel eine kritische Phase in der Aufzucht.“* Als weitere Herausforderung wurde von zwei Landwirten die exakte Steuerung des Stallklimas genannt, weil in der Regel auf eine Zwangsbelüftung verzichtet wird.

4.2.2 Optimierungsansätze und Empfehlungen

Aus den Interviews konnten mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung Optimierungsansätze und Empfehlungen für Berufskolleg*innen herausgefiltert werden. Ob ein Tierwohlssystem funktioniert oder nicht, hängt laut Aussagen der Interviewten wesentlich von Management und Einsatz der Betriebsleiter*innen ab, wie folgendes Zitat belegt: *„Sie (gemeint sind die Schweine) sind robuster, aber man muss dahinter sein.“* (B-4) Diese Aussage verweist darauf, dass die Betreuung der Tiere bei höheren Tierwohlstandards enorm wichtig ist, wie auch nachstehendes Zitat belegt:

„System funktioniert sehr gut, wenn man laufend nachschauen geht. Es holt dich ein, wenn du nicht dahinter bist.“ (B-11)

In diesem Zusammenhang argumentiert das Betriebsleiterpaar von Betrieb 1, dass Tierwohlställe für viele Landwirt*innen nicht geeignet sind.

Einige Erfahrungsberichte und Empfehlungen erfolgten zum Schwanzbeißen bei unkupierten Schwänzen. Ein Betriebsleiter empfahl, dass beißende Schweine sofort von der Gruppe abgetrennt werden müssen und die Ursache für dieses Verhalten zu suchen sind. Seine Strategie: die verletzten Stellen mit Baumharzöl einzuschmieren, Gerste in der Ration einzusetzen sowie generell mehr Stroh bei gehäuftem Auftreten einzustreuen (B-11). Auch der Betriebsleiter von Betrieb 12 verfolgt ähnliche Strategien: *„Sofort ablenken versuchen, mehr einstreuen, Steinmehl ist auch gut.“* Dieser Betriebsleiter vermerkte zusätzlich, *„dass Schwanzbeißen auch früher ein großes Thema war, obwohl die Schwänze kupiert wurden.“* Ein anderer Landwirt (B-4) verwies auf die große Bedeutung der Platzverhältnisse, damit die Tiere ausweichen können. Zudem schwört er auf Hafer in der Ration, um jede Form von Kannibalismus zu unterdrücken.

Weitere Empfehlungen betrafen konkrete Verbesserungsvorschläge für ihren Betrieb. Ein Landwirt würde den Stall aus heutiger Erfahrung doppelt so groß bauen, ein anderer würde die Fläche für den Auslauf gerne vergrößern. Ein Betriebsleiter würde die Türen zu den Buchten unten mit Schlitzfenstern versehen, damit diese wegen des Stroh besser schließen. Ein anderer empfiehlt, zwischen Gang und Buchten eine kleine Stufe einzubauen, damit das Stroh nicht von der Bucht in den Gangbereich wandert.

4.2.3 Wahrnehmungen aus dem Umfeld

Die Landwirt*innen wurden zudem gefragt, ob und wie ihre Stallsysteme vom Umfeld wahrgenommen werden. Der Tenor war eindeutig: Berufskolleg*innen verhielten sich überwiegend skeptisch, Nachbarn mit anderen Berufen sowie die nicht-landwirtschaftliche Bevölkerung allgemein hingegen wohlwollend und interessiert. Die Skepsis anderer Landwirt*innen speiste sich aus Sicht der Interviewten vor allem aus der Angst, dass sie in Zukunft ebenso mit höheren Tierwohlstandards ohne entsprechende Abgeltung wirtschaften müssten. Ein Landwirt zitiert dahingehend typische Wortmeldungen von Berufskollegen: *„müssen das dann auch die anderen so machen, weil es geht ja!“* (B-3). Oder wie ein Betriebsleiterpaar eine Bäuerin zitierte: *„dass mein Fleisch jetzt gar nichts mehr wert ist?“* (B-2). Ein anderer Landwirt erhielt wenig motivierende Rückmeldungen von seiner Kollegenschaft, wie folgende Aussagen belegen:

„Warum tust du dir das an?“ ... „Die (Tiere) werden dir reinkoten!“ ... „Die Türe zum Auslauf ist viel zu eng!“ (B-9)

Ähnlich erging es einem weiteren Landwirt: *„Wir haben einen Vogel!“ ... „Wir müssen das dann auch machen!“* (B-10)

Trotzdem verwiesen einige Interviewte darauf, dass einige Berufskolleg*innen auch Interesse für ihr System zeigten, vor allem dann, wenn sie es in der Praxis gesehen haben. Zwei Gesprächspartner bekundeten vor allem ein Interesse von jüngeren Landwirt*innen, wie nachfolgende Aussagen beweisen:

„Jüngere interessieren sich sehr für das Tierwohl.“ (B-7)

„Aber das Interesse der jungen Generation ist sehr groß.“ ... „Wenn ich dazu baue, möchte ich in eine andere Richtung gehen.“ (B-10)

Generell erfolgt wenig Austausch mit anderen Landwirt*innen über Tierwohlställe, *„Es wird wenig geredet“*, so die Aussage des Betriebsleiterpaars von Betrieb 2. Ein Grund dafür liegt auch darin, dass es keine unmittelbaren Nachbarn mit Schweinen mehr gäbe, dazu ein Beispiel: *„In der Nachbarschaft kaum, da keine Schweinebetriebe vorhanden sind.“* (B-7). Einige bieten auch Exkursionen für Berufskolleg*innen an, woraus laut Aussagen der Interviewten interessante Diskurse resultierten. Bei einem Interview wurde der Wunsch geäußert, dass sich Betriebe mit Tierwohlställen besser vernetzen und austauschen sollten. In zwei Interviews wurde eine kritische Haltung der Officialberatung zu Tierwohlställen attestiert.

Die interviewten Landwirt*innen erhalten hingegen großen Zuspruch von der nicht-landwirtschaftliche Bevölkerung für ihre Tierwohlställe, dazu zwei Aussagen:

„Viel Stroh, das taugt den Leuten!“ (B-10)

„Nicht-bäuerliche Nachbarschaft ist begeistert. Nach Spanferkel wird gefragt. Preis spielt dabei keine Rolle“ Man muss aber auch dahinterstehen!“ (B-3).

4.2.4 Tierwohlställe als Zukunftsmodell?

Abschließend wurden die Landwirt*innen gefragt, ob sie ihr Haltungssystem als Modell für die künftige Schweinemast ansehen. Drei von vier Interviewten gingen zum Befragungszeitpunkt davon aus, dass Schweine, welche nach höheren Tierwohlstandards produziert werden, auch in der Zukunft eine Nische darstellen werden. Dazu ein Beispiel:

„Ist für mich eine Nische, für alle ist das nicht realistisch. ... Markenprogramme ohne Tierwohl sind nicht denkbar.“ (B-10)

Ein Grund lag nach Ansicht der Interviewten darin, dass der Großteil der Konsument*innen preisbewusst einkauft und höhere Tierwohlstandards ohne Preiszuschläge nicht umsetzbar sind:

„70 % der Konsumenten greifen zu billiger Ware.“ (B-1)

„Ein Großteil der Konsumenten ist nicht bereit, mehr auszugeben.“ (B-2)

Einige sind überzeugt, dass der Marktanteil von Schweinefleisch aus artgerechter Tierhaltung steigen wird, die Schätzungen reichen von 10 % bis 25 % Marktanteil:

„Dieses System ist eine Nische. Potenzial ist da, 10 % sind realistisch“ (B-12)

„Marktanteil für so eine Richtung von 25 % kann in 20–30 Jahren möglich sein.“ (B-4)

Ein Landwirt sieht neben den Konsument*innen auch seine Berufskolleg*innen als begrenzenden Faktor an, wie folgendes Zitat belegt: *„Unser System ist nicht für jeden geeignet, nur wegen des Geldes funktioniert es nicht. Man muss es wollen!“ (B5)*

5 Diskussion der Ergebnisse

Höhere Tierwohlstandards verursachen Mehrkosten und diese steigen bei höherem Platzangebot, Tiefstreu oder der schmerzfreien Kastration. Vorliegende Berechnungen decken sich mit Ergebnissen ähnlich gelagerter Studien im deutschsprachigen Raum. Diese monetären Mehrkosten bedeuten zwischen 5 % und 13 % höhere Kosten im Szenario TW-1 bzw. 19 bis 28 % höhere Produktionskosten im Szenario TW-2. Zum Vergleich errechneten Ester-Heuing und Feil (2016) einen Aufschlag von 12 % bis 19 %, wohingegen Spiller et al. (2015) laut Literaturrecherche von einem notwendigen Aufschlag zwischen 28 % und 42 % ausgehen. Rechnet man

die zusätzlichen öffentlichen Gelder für höhere Tierwohlstandards in Österreich ab, reduzieren sich die Mehrkosten enorm. Bei Tierwohlssystemen mit rund 50 % mehr Platzangebot (1,1 m²), planbefestigtem Boden und Stroh als Beschäftigungsmaterial drehen sich die Verhältnisse sogar: Diese Systeme können unter derzeitigen Bedingungen wirtschaftlicher betrieben werden als die von der Gesellschaft kritisierten Vollspaltensysteme.

Landwirt*innen bekunden eine hohe Zufriedenheit mit Tierwohlssystemen, sie schätzen vor allem die Lebendigkeit ihrer Schweine und sehen ihr System als eine Möglichkeit, die gesellschaftliche Akzeptanz der Schweinehaltung zu erhöhen. Damit Tierwohlställe längerfristig funktionieren, braucht es Gespür, Engagement, Kompetenz im Umgang mit den Tieren und individuelle Lösungen. Damit die in der Literatur beschriebenen Problembereiche, wie Endoparasiten (u. a. Wimmeler et al., 2018; Freitag et al., 2013) oder Schwanzbeißen (u. a. Sonoda et al., 2013), in Schach gehalten werden, muss wie in der biologischen Landwirtschaft das Vorsorgeprinzip angewendet werden: trockenes Stroh zur Verringerung der Mykotoxinbelastung, saubere Liegeflächen, Einzeltierbeobachtung, ausreichend Rohfaser in der Fütterung und Beschäftigungsmaterial. Der Erfahrungsaustausch unter Landwirt*innen, der als Methode zum Wissenstransfer laut Kirner et al. (2019) besonders geschätzt wird, fällt zum Tierwohl in der Schweinehaltung bis dato noch verhalten aus.

6 Schlussfolgerungen für die Agrarbildung und Ausblick

Tierwohlssysteme in der Schweinehaltung, die deutlich über den gesetzlichen Mindeststandard hinausgehen, sind in Österreich noch dünn gesät. Durch den weiter zunehmenden gesellschaftlichen Diskurs für mehr Tierwohl werden solche Systeme aber in den kommenden Jahren relevanter. Die Schweinehaltung in Österreich wird, ähnlich wie in anderen Ländern Europas, vielfältiger. Das ergibt mehr Wahlmöglichkeiten für Konsument*innen einerseits, aber auch für Landwirt*innen andererseits, ihr Haltungs- und Vermarktungssystem nach eigenen Wertvorstellungen zu verwirklichen. Die Interviews mit den Landwirt*innen belegen große Zufriedenheit mit Tierwohlssystemen und ein hohes Selbstbewusstsein als Schweinehalter*innen.

Damit Tierwohlssysteme in der österreichischen Schweinehaltung an Bedeutung gewinnen, braucht es zum einen Landwirt*innen, die ein solches System betreiben wollen und zum anderen auch können. Aus den Erfahrungsberichten der Landwirt*innen im Rahmen dieser Studie wird evident, dass solche Systeme funktionieren. Sie haben sich umfangreiche Managementfähigkeiten mit der Funktionsweise von Tierwohlställen angeeignet und geben ihre Erfahrungen gerne weiter. Ein Schlüssel für die Verbreitung solcher Systeme auf der Angebotsseite besteht darin, von diesen Erfahrungen zu lernen und diese im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sowie Beratung an interessierte Hofnachfolger*innen sowie Landwirt*innen zu transferieren. Darüber hinaus wird die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik die Ergebnisse dieser Studie im Berufsfeld Bildung und Beratung kommunizieren, um auch auf die wirtschaftlichen Chancen von höheren Tierwohlstandards zu verweisen und eingetretene Pfa-

de zu lösen. Denn das landwirtschaftliche Schulwesen und die Agrarberatung nehmen eine zentrale Rolle für eine gesellschaftlich akzeptierte Landwirtschaft in Österreich ein, indem sie Pfadabhängigkeiten in der Nutztierhaltung aufbrechen und (jungen) Landwirt*innen neue Optionen aufzeigen.

Ein neues Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft (BML) sucht nach innovativen Lösungen für mehr Tierwohl in der Schweinehaltung in Österreich (IBeSt). Mehrere Forschungsinstitutionen sind eingebunden, die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik analysiert dabei die ökonomischen und sozialen Auswirkungen unter den 18 Betrieben und wird die Erkenntnisse im Rahmen der Fort- und Weiterbildung ins Berufsfeld mit dem Ziel verbreiten, den nächsten Schritt für eine gesellschaftlich akzeptierte Nutztierhaltung in Österreich zu setzen.

Literatur

- AMA (Agrarmarkt Austria) (2020). *ÖPUL 2015: Tierschutz–Stallhaltung*. https://www.ama.at/getattachment/53e601-476b-436e-bd56-6da885b9612e/MEB_Oepul2015_Tierschutz-Stallhaltung_3-0.pdf, abgerufen am 13.05.2020.
- BAB (Bundesanstalt für Agrarwirtschaft und Bergbauernfragen) (2020a). *IDB Deckungsbeiträge und Kalkulationsdaten*. <https://idb.agrarforschung.at/schweinemastkonv.html>, abgerufen am 15.05.2020.
- BAB (Bundesanstalt für Agrarwirtschaft und Bergbauernfragen) (2020b): *Buchführungsergebnisse*. URL: <http://www.awi.bmnt.gv.at/index.php?id=buchfuehrungsergebnisse>, abgerufen am 23.12.2020.
- Blaas, K. (2020). Investitionszuschuss in der österreichischen Nutztierhaltung ab 2021/22. Mündliche Mitteilung vom 22.12.2020.
- BML (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft) (2022a). *GAP-Strategieplan Bericht 2021*. Stand Juli 2022. <https://info.bml.gv.at/themen/landwirtschaft/eu-agrarpolitik-foerderungen/nationaler-strategieplan.html>, abgerufen am 31.08.2022.
- BMLFUW (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft) (2017). *Pauschalkostensätze. Baukosten im Landwirtschaftlichen Bauwesen*. SRL Pkt. 1 Allgemeiner Teil, Beilage 14. Stand 01.08.2017.
- Eckl, D. (2020). Persönliche Mitteilung über zusätzliche Kosten für Ferkel mit unkupierten Schwänzen und schmerzfreier Kastration. Mündliche Mitteilung vom 18.12.2020. Projektleiter Hofkultur, Firma Hütthaler.
- Ester-Heuing, A. & Feil J.H. (2016). *Was Tierwohl kostet*. DLG-Mitteilungen, 7/2016, S. 62–65.
- FAWC - Farm Animal Welfare Council (1979). *Five Freedoms*. London, UK: Farm Animal Welfare Council.
- Fraser, D. (2008): *Understanding animal welfare*. Acta Veterinaria Scandinavica 50, p.1; <https://doi.org/10.1186/1751-0147-50-S1-S1>
- Freitag, M., Sicken, S., Freitag, H. & Lehmenkühler, M. (2013). *Ländervergleich Deutschland – Schweiz: Schweinehaltung im Hinblick auf Caudophagie*. Abschlussbericht. Fachhochschule Südwestfalen.

- Hammer, N., Leier, S., Häuser, S. & Zwoll, S. (2019). *Schweinehaltung in Deutschland – Fakten und Zahlen*. DLG kompakt Nr. 1/2019.
- Kirner, L., Payrhuber, A., Prodingler, M. & Hager, V. (2019). *Professionalisierung der Weiterbildung und Beratung in der Rinder- und Schweinehaltung*. Projektbericht der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien. <https://www.haup.ac.at/publikation/professionalisierung-der-weiterbildung-und-beratung-in-der-osterreichischen-rinder-und-schweinehaltung/>, abgerufen am 28.05.2020.
- Leuer, S. (2020). *ITW, staatliches Label und Haltungskennzeichnung – Ein ökonomischer Vergleich*. DLG Wintertagung 2020, 18. –19. Februar 2020, Münster.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ÖKL (Österreichisches Kuratorium für Landtechnik und Landentwicklung) (2020). *ÖKL-Richtwerte 2020 online*. URL: <https://oekl.at/gruppe/traktoren-und-zubehor/>, abgerufen am 13.11.2020.
- Schodl, K., Leeb, C., Kantelhardt, J., Zollitsch, W. & Winckler, C. (2016). Maßnahmen zur Verbesserung der Nachhaltigkeit der Mastschweinehaltung. Win-win für Tierwohl und Ökonomie? *Vet Journal*, 1, S. 27–34.
- Schukat, S., Ottmann, T. & Heise, H. (2019). Betriebswirtschaftliche Bewertung von Maßnahmen zur Steigerung des Tierwohls am Beispiel der Initiative Tierwohl aus der Perspektive konventioneller Schweinmäster. *Berichte über Landwirtschaft*, 98/2, 1-19. <https://buel.bmel.de/index.php/buel/article/view/281/508>, abgerufen am 12.11.2020.
- Sonoda, I.T, Felz, M., Oczak, M., Vranken, E., Ismayilova, G., Guarino, M., Viazzi, S., Bahr, C., Berckmans, D. & Hartung, J. (2013). *Tail biting in pigs – causes and management interventions strategies to reduce the behavioural disorder. A review*. *Berliner Münchner Tierärztliche Wochenschrift*, 126, S. 104–112.
- Spiller, A., Gauly, M., Balmann, A., Bauhus, J., Birner, R., Bokelmann, W., Christen, O., Entenmann, S., Grethe, H., Knierim, U., Latacz-Lohmann, U., Matinez, J., Nieberg, H., Qaim, M., Taube, F., Tenhagen B.A. & Weingarten, P. (2015). *Wege zu einer gesellschaftlich akzeptierten Nutztierhaltung*. *Berichte über Landwirtschaft*, Sonderheft Nr. 221. <https://buel.bmel.de/index.php/buel/issue/view/221>, abgerufen am 7.08.2020.
- Wimmler, C., Gutmann, A., Winckler, C. & Leeb C. (2018). *Mehr Tierwohl?! – Evaluierung eines österreichischen LabelProgramms für Mastschweine*. In: Reinhard Geßl, Freiland Verband (Hrsg.), 25. FREILAND-Tagung / 32. IGN-Tagung, *Moderne Nutztierhaltung im 21. Jahrhundert – ökologisch, tiergerecht, zukunftsfähig*, ISBN: 978-3-9519908-6-6. S. 18-23.

Bedeutungsarmer Diskurs religiöser Vielfalt in Österreich

Analysen aus einem Projekt zu religiöser Vielfalt im Wien der Zwischenkriegszeit

Karsten Lehmann¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1121>

Der Beitrag schlägt vor, die historische Dimension religiöser Vielfalt stärker in den Blick pädagogischer Debatten zu nehmen. Dazu setzt er sich konkret mit der folgenden Frage auseinander: Wie werden die Erinnerungen an die religiöse Vielfalt der Zwischenkriegszeit in den 2020er Jahren diskursiv gerahmt? Auf der Basis von Zeitzeug*innen-Interviews aus dem ZwiEKrie-Projekt wird deutlich, dass sich Zeitzeug*innen nachdrücklich an Situationen religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit erinnern, dass diese Erinnerungen aber kaum diskursiv gerahmt sind. Die Zeitzeug*innen können zur Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt kaum auf einen diskursiven Rahmen zurückgreifen. Man kann von einem „bedeutungsarmen Diskurs“ religiöser Vielfalt sprechen.

Stichwörter: religiöse Vielfalt, Zwischenkriegszeit, Diskurs

1 Einleitung

Religiöse Vielfalt hat sich seit den 2000er Jahren als eines der zentralen Themen der Religionspädagogik etabliert. Dabei wird religiöse Vielfalt einerseits abstrakt als eine zentrale Herausforderung für Schule und Religionsunterricht thematisiert. Andererseits wird religiöse Vielfalt als Gegenstand des Religionsunterrichts reflektiert – etwa im Rahmen der Debatten um interreligiöse Kompetenz, Ethikunterricht oder den dialogisch-konfessionellen bzw. den kooperativen Religionsunterricht (Krobath, Thomas/Taschl-Erber, Andrea, 2023; Krobath/Lindner/Petschnigg, 2019; Bucher, 2014; Koch/Tillessen/Wilkens, 2013; Willems, 2011).

¹ Kirchlich pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: karsten.lehmann@kphvie.ac.at

In der Einleitung zum inzwischen klassisch gewordenen Sammelband ‚Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?‘ betonen Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Schweitzer und Hans-Georg Ziebertz zum einen die Bedeutung von Pluralisierungsprozessen für Bildungsziele und -institutionen und machen zum anderen deutlich, welche grundsätzlichen Veränderungen mit diesen Prozessen einhergehen:

So sieht sich die Religionspädagogik heute einer diffusen Formenvielfalt des Religiösen gegenüber, die weit über das im Bereich von Kirche Sichtbare hinausgeht. [...] In diesem Sinne lassen sich Bildungsziele nicht mehr einfach von den Bedürfnissen einer Institution ableiten, sondern müssen primär im Interesse der religiösen Mündigkeit und Orientierungsfähigkeit des Einzelnen stehen. (Englert/ Schwab/Schweitzer/Ziebertz, 2012, S. 9)

Mit Blick auf das Thema der Tagung ‚Diversität als NORMALität‘ fehlt diesen Überlegungen aber eine historische Tiefendimension: Religiöse Vielfalt wird in den einschlägigen religionspädagogischen Debatten zumeist als ein vergleichsweise rezentes Phänomen dargestellt, welches primär auf Entwicklungen der 1970er und 1980er Jahre zurückgehe. Dies widerspricht zentralen Erkenntnissen der Religionswissenschaft sowie der Alltagsgeschichte, welche auf der Grundlage eines weiten Religionsbegriffs die historischen Traditionen religiöser Vielfalt in Europa unterstreichen (Berner, 2020; Auffarth, 2007; Altermatt, 1993; Heller, 1990).

Aus diesem Grund schlägt der folgende Beitrag vor, die historische Dimension religiöser Vielfalt stärker in den Blick zu nehmen. Dazu wird er sich im Rekurs auf das Tagungsthema konkret mit der folgenden Frage auseinandersetzen: Wie werden die Erinnerungen an die religiöse Vielfalt der Zwischenkriegszeit in den 2020er Jahren diskursiv gerahmt? Auf der Basis von Zeitzeug*innen-Interviews wird deutlich werden, dass sich Zeitzeug*innen nachdrücklich an Situationen religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit erinnern, dass diese Erinnerungen aber kaum diskursiv gerahmt sind. In anderen Worten: Die Zeitzeug*innen können zur Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt kaum auf einen diskursiven Rahmen zurückgreifen. Man kann von einem „bedeutungsarmen Diskurs“ religiöser Vielfalt sprechen.

Das damit angedeutete Argument wird in vier Schritten entwickelt werden: Zunächst muss die hier angedeutete Fragestellung weiter expliziert werden (2). In einem zweiten Schritt soll dann zumindest kurz auf das Projekt ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit (Zwischenkriegszeit)‘ eingegangen werden, welches zwischen 2020 und 2022 am Spezialforschungsbereich ‚Interreligiosität‘ (SIR) der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems durchgeführt wurde und welches die empirischen Daten für den vorliegenden Artikel liefert. (3). Der dritte Abschnitt fokussiert dann auf die Analyse der Daten zur Konstruktion eines Diskurses religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit, welche im Rahmen des Zwischenkriegszeit-Projektes erhoben wurden (4). Der Aufsatz schließt mit einigen weiterführenden Überlegungen (5).

2 Explikation der Fragestellung: Diskursive Konstruktion religiöser Vielfalt

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, hat sich der vorliegende Aufsatz zum Ziel gesetzt, einen spezifischen Beitrag zu den aktuellen religionspädagogischen Debatten um religiöse Vielfalt zu leisten. Er stellt sich die Frage, inwieweit man in den Erinnerungen an die Zwischenkriegszeit einen Diskurs religiöser Vielfalt greifen kann (In diesem Sinne wird im Weiteren die Formulierung ‚religiöse Vielfalt in der Zwischenkriegszeit‘ verwendet.) Es geht im vorliegenden Aufsatz also nicht (oder zumindest nicht vorrangig) um die Präsenz unterschiedlicher religiöser Organisationen und/oder Bewegungen (Meso-Eben) bzw. die Präsenz unterschiedlicher Formen individueller Religiosität (Mikro-Ebene). Im Zentrum der weiteren Überlegungen steht die diskursive Rahmung eben dieser Phänomene.

Den analytischen Hintergrund dieser Fragestellung bildet ein heuristisches Modell, welches drei Ebenen der sozio-kulturellen Konstruktion von Religion differenziert:

- die Mikro-Ebene individueller Religiosität,
- die Meso-Ebene von Organisationen und Bewegungen sowie
- die Makro-Ebene der Diskurse.

Diese allgemeine Heuristik basiert im hier vorgestellten Fall zunächst auf Burkhard Gladigows Definition von Religion als einem spezifischen Symbolsystem:

Für Gladigow sind Religionen als Symbolsysteme zu greifen, welche von ihren Produzentinnen und Produzenten und/oder Nutzerinnen und Nutzern als unbezweifelbare, kollektiv verbindliche und autoritativ vorgegebene Prinzipien verstanden werden. (Gladigow, 1988, S. 34).

Auf dieser Basis betont das vorgeschlagene Mehrebenen-Modell die Prozesse der sozio-kulturellen Konstruktion von Religion auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. Dies lässt sich folgendermaßen darstellen:

In den vergangenen Jahren sind solche Mehr-Ebenen-Modelle immer wieder diskutiert worden – etwa mit Blick auf die Implikationen eines methodologischen Individualismus (Esser, 1993; Coleman, 1990) oder mit Blick auf komplexe Modelle (post)moderner Identitätskonstruktionen (Smith ,2011; Reckwitz, 2020). Leider ist der vorliegende Beitrag nicht der Ort, diese Diskussionen weiter auszuführen. Vielmehr soll an dieser Stelle der Verweis ausreichen, dass die Interdependenzen zwischen den unterschiedlichen Ebenen als hochgradig komplex verstanden werden müssen und dass sich die Grenzen von Religion dabei in der Zeit grundsätzlich verschieben (Lehmann, 2020b; Lehmann/Jödicke, 2016).

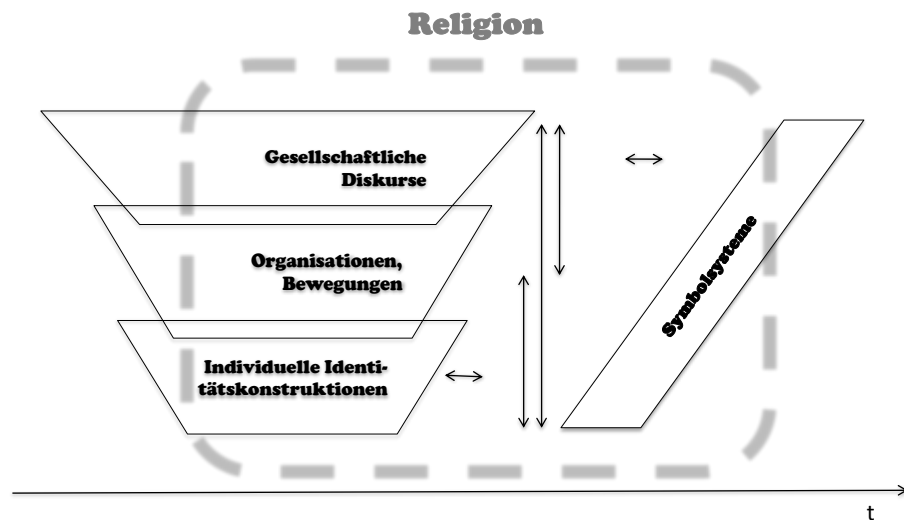


Abbildung 1: Ein Mehr-Ebenen-Modell von Religion (nach: Lehmann, 2019)

Karsten Lehmann und Anne Koch haben diese Überlegungen vor zwei Jahren in einem Themenheft der online-Zeitschrift ‚Pädagogische Horizonte‘ für die Diskussion religiöser Vielfalt nutzbar gemacht. In der Einführung zum Themenheft haben die*der Herausgeber*in festgehalten:

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, [mit Blick auf die gesellschaftliche Konstruktion von religiös-weltanschaulicher Vielfalt] vier Aspekte analytisch voneinander zu unterscheiden:

- die Ko-Existenz unterschiedlicher religiöser Vorstellungen von Individuen (auf der Mikro-Ebene),
- die institutionelle Präsenz unterschiedlicher religiöser Traditionen (auf der Meso-Ebene),
- die Formulierung von Religiöser Vielfalt und/oder Pluralität im Sinne eines Ideals oder eines Gegenmodells (auf der Diskursebene) und
- die Integration der Idee von religiöser Vielfalt in religiöse und weltanschauliche Überzeugungen (auf der Ebene von Symbolsystemen).

(Lehmann/Koch, 2020/21, S. 6.)

Es ist genau dieser weitere Rahmen, welcher im Folgenden nun die Grundlage für die Analyse des Diskurses religiöser Vielfalt liefern soll. Dies soll anhand von Daten geschehen, welche im Rahmen des Zwischenkriegszeit-Projektes zur religiösen Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit erhoben wurden.

3 Das Zwischenkriegszeit-Projekt

Beim Projekt ‚Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit‘ handelt es sich um ein sog. oral history-Projekt, welches von Frau Prof. Dr. Edith Petschnigg initiiert und von Herrn Gernot Stanfel, Frau Mag.a Alexandra Katzian sowie dem Autor zwischen 2020 und 2022 am Spezialforschungsbereich ‚Interreligiosität‘ (SIR) der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems durchgeführt wurde.²

3.1 Datenerhebung und -analyse

Im Begleitheft zum Projekt werden sein Design, die zugrundeliegenden Analysemethoden sowie einige zentrale Ergebnisse detailliert beschrieben (Lehmann, 2021). Im Rahmen des hier vorliegenden Aufsatzes soll zur Charakterisierung des Projektes deshalb der Verweise auf die zwei Forschungstraditionen ausreichen, in denen sich das Zwischenkriegszeit-Projekt von Anfang an verortet hat und welche somit auch die weiteren Ausführungen prägen:

- Zum einen steht das Zwischenkriegszeit-Projekt in der Tradition der Eingangs bereits genannten alltagshistorischen und religionswissenschaftlichen Untersuchungen, welche die langanhaltende Bedeutung religiöser Vielfalt betonen – und zwar nicht nur für die europäische Antike sowie die Religionsgeschichte Ost- bzw. Süd-Ost-Asiens und Afrikas, sondern auch und gerade für die europäische Religionsgeschichte (Lehmann/Reiss, 2022; Berner 2020; Auffarth, 2007; Gladigow, 1995).
- Zum anderen folgt das Zwischenkriegszeit-Projekt denjenigen Traditionen der oral history, welche den Schwerpunkt auf die Erinnerungsprozesse sog. Zeitzeug*innen legen. Die Analysen der Projektmitarbeiter*innen gehen grundsätzlich davon aus, dass sich über die Interviews von Zeitzeug*innen nur bedingt Aussagen über die erzählte Zeit formulieren lassen. Sie liefern Daten über die Erzählzeit – die Zeit also in der die Zeitzeug*innen interviewt wurden (Assmann, 2018; Abrams, 2016; Obertreis 2012).

In diesem Sinne wurden im Rahmen des Zwischenkriegszeit-Projektes insgesamt 32 Interviews mit Zeitzeug*innen geführt, welche – während der Zwischenkriegszeit – Wiener Schulen besucht hatten. Sie alle wurden mit einem weitgehend identen Biografie-fokussierenden Fragenkatalog konfrontiert, der mit einer narrativen Frage einsetzte (Ich bitte sie, dass sie mir von

²Das Projekt wurde gefördert von der Stadt Wien, dem Zukunftsfonds der Republik Österreich sowie der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ein ganz besonderer Dank gilt den Zeitzeug*innen, welche sich für Interviews zur Verfügung gestellt haben.

ihrer Schulzeit in Wien erzählen – vom Anfang bis zum Ende ihrer Schulzeit.) und nach tangentialen Nachfragen schließlich u.a. ein Set an Fragen zur Rolle von Religion in der Schulzeit beinhaltet.

Aus diesem Datensatz wurden dann 24 besonders ergiebige Interviews zur genaueren qualitativen Analyse ausgewählt, wobei das so entstandene Sample besonderes Augenmerk auf religiöse Vielfalt legte. Soweit möglich, wurde darauf geachtet, dass das Sample Menschen beinhaltet, die sich in unterschiedlichen religiösen Traditionen verortet sehen – wobei der Auswahl der Fälle ein weiter Religionsbegriff zugrunde gelegt wurde, der u.a. auch die sog. säkularen Weltanschauungen umfasste (s.o.).

Die Analysen dieser Interviews verbanden ein allgemeines Codierungsverfahren mit der Rekonstruktion von biographischen Narrativen. Hierbei wurde der Schwerpunkt der Analysen – soweit möglich – auf die Analyse von Passagen mit besonderer narrativer Dichte gelegt. Im Zentrum der Auswertungen standen die individuellen Konstruktionen religiöser Vielfalt (Bohn-sack, 2014). Mit Blick auf die Frage nach der Konstruktion eines Diskurses religiöser Vielfalt schließt genau an diesen Punkt eine spannende methodische (oder gar methodologische) Frage an.

3.2 Methodologische Anfrage

Während die oral history traditionellerweise den Schwerpunkt auf die Mikro-Ebene individueller Vorstellungen legt (Lehmann, 2020a; Abrams, 2016), sollen die Daten der Interviews im Rahmen der weiteren Überlegungen mit Blick auf die Makro-Ebene der Diskurse analysiert werden. Daraus folgt die Frage, wie und inwieweit diskursive Rahmungen in individuellen Narrativen gegriffen werden können. Im Weiteren soll dies dadurch geleistet werden, dass die Passagen in den Mittelpunkt der Analysen gerückt werden, in welchen die Zeitzeug*innen des Zwischenkriegszeit-Projektes explizit auf religiöse Vielfalt oder Religionen (im Plural) verwiesen haben.

Im Hintergrund dieser Analysestrategie steht die wissenssoziologische Diskursforschung von Reiner Keller (2011), der Diskurse zunächst als „eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen [greift], die im Hinblick auf institutionell stabilisierte Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden“ (S. 68). Weiters betont Keller – und das macht ihn für die nun folgenden Diskussionen so interessant – insbesondere die Akteure bzw. Subjektpositionen. Akteure beschreibt er als „individuelle oder kollektive Produzenten der Aussagen; diejenigen, die unter Rückgriff auf spezifische Regeln und Ressourcen durch ihre Praktiken einen Diskurs (re)produzieren und transformieren.“ (S. 68)

Aus dieser Perspektive wird die Beziehung zwischen Akteuren und Diskursen explizit zu einer dialektischen: Akteure produzieren Diskurse und Diskurse prägen Akteure. Dabei gilt es die Diskurse über gesellschaftliche Aussagepraktiken zu greifen. Im Rahmen eines oral history-Projektes ist dies zunächst nur bedingt möglich. Es kann unmöglich Daten liefern, welche die umfas-

sende Rekonstruktion eines Diskurses religiöser Vielfalt ermöglichen. Vielmehr erlauben die vorliegenden Daten Aussagen über die Verankerung entsprechender Diskurse in der Lebenswelt der Zeitzeug*innen. Und dies lässt sich besonders anhand der Passagen rekonstruieren, in denen das Konzept der Religionen (im Plural) bzw. der religiösen Vielfalt thematisch wurde. Dies soll nun anhand ausgewählter Sequenzen aus den Zeitzeug*innen-Interviews geleistet werden.

4 Zur diskursiven Konstruktion religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit

Die aktuelle Forschung zur Zwischenkriegszeit in Österreich betont immer wieder, dass die formale Rolle von Religion an Schule in den 1920er und 1930er Jahren hochgradig kontrovers diskutiert wurde (Herrmann, 1987). Genannt werden in diesem Zusammenhang etwa der sog. ‚Glöckel-Erlass‘ von 1919, die Einführung von Schulgebeten und sog. ‚Judenklassen‘ während des Austrofaschismus bzw. die Exkludierung und Verfolgung von Minderheiten nach dem sog. ‚Anschluss‘ (Eder, 2015; Raggam-Blesch, 2008). So hält etwa Ulrich Herrmann fest, dass die Gesellschaft der Zwischenkriegszeit: „Gewaltbereitschaft, Fixierung der Eliten und der Durchschnittsbevölkerung auf scharfe ideologische Gegensätze, besonders in der Frage des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule“ kannte. (Herrmann, 2020, S. 261).

Diese historischen Ereignisse formen den Rahmen für die Erinnerungen der Zeitzeug*innen an religiöse Vielfalt in der Zwischenkriegszeit. Und tatsächlich sind individuelle Konstruktionen religiöser Vielfalt in den Daten des Zwischenkriegszeit-Projektes an vielen Stellen präsent. Erst vor kurzem hat der Autor in der Zeitschrift BIOS einen Artikel veröffentlicht, der genau diesen Aspekt gesondert herausarbeitet. Dabei liefern die Analysen ein komplexes Bild:

- Zum einen betonen sie die hohe Bedeutung von Religiosität in homogenen sozio-kulturellen (insbesondere: katholischen und sozialistischen) Milieus.
- Zum anderen dokumentieren sie die unterschiedliche Bedeutung religiöser Vielfalt - im Sinne von
- unterschiedlichen religiösen Praktiken,
- der Rahmung von Handlungen im Rekurs auf unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Symbolsysteme sowie
- der Betonung unterschiedlicher Intensitätsstufen von Religiosität.

(Lehmann, 2020a)

Interessanterweise finden sich in den Daten kaum Erinnerungen an Phänomene, die man in Anschluss an Ernst Troeltsch (und im Weiteren auch Max Weber) als Mystik oder in den Formulierungen von Berger/Hock/Klie (2013) als Religionshybride bzw. als fluide Religion (Dorothea Lüdeckens/Rafael Walthert, 2010) bezeichnen könnte.

Im Sinne der eingangs entwickelten Forschungsfrage soll es im Folgenden nun um die Analyse der Passagen gehen, in denen explizit mehrere Religionen (im Plural) oder religiöser Vielfalt thematisch werden. Die erste interessante Beobachtung ist in diesem Zusammenhang, dass beide Diskursmarker von den Zeitzeug*innen kaum verwendet worden sind. Dies liefert bereits eine erste Antwort auf die Forschungsfrage: Wir können in den Daten vielfältige Erinnerungen an religiöse Vielfalt greifen, diese sind aber kaum diskursiv gerahmt.

Tatsächlich finden sich in den 24 analysierten Interviews nur zwei Passagen, in denen Zeitzeug*innen die Begriffe Religionen (im Plural) oder religiöser Vielfalt verwenden. Die erste Passage in welcher der Begriff der Religionen von den Zeitzeug*innen selbst benutzt wird, stammt aus der Eingangssequenz des Interviews mit Hans Klamper (*1921), der sich selbst als jüdisch-liberal beschrieben hat und der zunächst die Volksschule Graf-Starhemberg besuchte, dann ohne Abschluss vom Akademischen Gymnasium abging und schließlich eine Ausbildung (Massage, Erste Hilfe etc.) absolvierte. Gegen Ende des schulbiographischen Narrativs verwies Klamper explizit auf das Thema Religionen, wie es von der Interviewerin in den Vorgesprächen angesprochen worden ist:

K: Bemerkenswert ist, da kommen wir jetzt schon vielleicht in das Thema der verschiedenen Religionen, obwohl das dort sehr wenig Platz eingenommen hat, speziell in meiner Klasse waren nie irgendwelche Streitereien oder Sachen, die auf dem beruht hätten. Man muss natürlich dazu wissen, also man muss dazu wissen, dass, jetzt ist ein Loch, ... ja, dass die Schülerschaft waren ca. 40 % Juden, ja. Es waren natürlich dann noch mehr, weil ja dann auch die Nürnberger Gesetze weitere Kreise erfasst haben, die schon längst Christen waren und so ähnlich und trotzdem war es immer eigentlich unbedeutend. Man hat die Dinge des, vor allem in den unteren Klassen, gerne in Kauf genommen, dass nämlich einmal in der Woche der christliche Religionsunterricht während der Schulzeit ist, während an anderen Tagen später auch in der letzten Schulstunde ist, sodass wir schon frei waren, aber mittendrin sind wir gerne Fußballspielen in den Stadtpark gegangen. (Klamper, S. 2)

In dieser Sequenz scheinen die Konturen eines Diskurses religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit auf und lassen sich über folgende vier Charakteristika beschreiben: (a) Klamper erinnerte sich an den hohen Anteil von Juden in seiner Schule. (b) Dabei differenziert er klar zwischen seinem eigenen Verständnis von Jude-Sein und dem rassistischen Juden-Konzept der Nürnberger Gesetze. (c) Gleichzeitig betonte Klamper in dieser Sequenz, dass verschiedene Religionen im Klassenkontext kaum Thema gewesen seien. (d) Er verbindet schließlich sein eigenes Jude-Sein mit dessen ganz konkreten Konsequenzen für den Schulalltag.

Die zweite Passage, in der eine Zeitzeugin den Begriff der Religionen (im Plural) selbst verwendet hat, stammt aus dem tangentialen Nachfrageteil des Interviews mit Helene Lehninger (*1928), die – wie zuvor ihre früh verstorbene Mutter – ab 1945 Mitglied der Zeugen Jehovas gewesen ist und sich bis dahin als konfessionslos beschrieben hatte. Die Interviewerin forderte

Lehninger zu einer Detaillierung der Narration zu Benachteiligungen in der Volksschule auf. Auf diese Frage reagierte die Interviewpartnerin folgendermaßen:

I: Genau, da waren sie dann noch nicht in der Hauptschule, genau, das war die dritte Klasse Volksschule, da waren sie ja noch sehr jung, aber hat sich das unmittelbar auf den Unterricht ausgewirkt ihrer Erinnerung nach?

L: Ich glaube gar nicht. Ich glaube gar nicht. In der Schule habe ich nicht den Eindruck, wenn ich zurückdenke.

I: Oder von den Klassenkolleginnen, haben die von ihren Eltern vielleicht schon irgendeine Indoktrination mitgebracht oder haben sie dann anders gesprochen?

L: Ich glaube, ich war mit der Wahrheit lange nicht irgendwie so in Verbindung und als junger Mensch, man lernt es, aber dass man ...

R: Hat man da schon irgendwie gemerkt, dass da irgendwelche Spaltungen entstehen, Religionen ausgegrenzt werden, oder...

L: Das schon. Das schon. Naja, Zeugen Jehovas.

R: (? Mit den Juden sind sie ja auch so?)

L: So entsetzlich mit den Juden, aber so entsetzlich, das ist wirklich schon wie in dem Film da, niederknien und... (Lehninger, S. 283–290)

Diese Sequenz ist im Rahmen des Samples des Zwischenkriegszeit-Projektes gleich in zweifacher Hinsicht ein Ausreißer: Zum einen stellt das Interview mit Frau Lehninger eines von nur zwei Interviews dar, bei denen während des Interviews eine weitere Person im Raum war. Zum anderen ist diese spezielle Sequenz eine der wenigen, in denen die anwesende Freundin der Interviewpartnerin aktiv in das Gespräch eingreift. Tatsächlich ist es eben diese Freundin der Interviewpartnerin, welche den Begriff der Religionen zuerst verwendet.

Die so initiierte Sequenz fügt drei interessante Aspekte zur Rekonstruktion eines Diskurses religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit hinzu: (a) Lehninger nimmt den Einwurf ihrer Freundin auf, dass man an der Volksschule damals schon Spaltungen und Ausgrenzungen auf Grund von Religion erfahren habe. (b) Lehninger bezieht dies aber kaum auf sich selbst. (c) Vielmehr verweist sie auf die Ausgrenzung der Jüd*innen, die sie – wie sie im Weiteren ausführt – tatsächlich selbst miterlebt habe.

Führt man die anhand dieser beiden Sequenzen vorgenommenen Beobachtungen nun zusammen, so kann man die Antwort auf die Forschungsfrage weiter differenzieren: Die Begriffe Religionen (im Plural) und religiöse Vielfalt sind von den Zeitzeug*innen kaum verwendet worden. Wenn sie verwendet werden, dann von Zeitzeug*innen religiöse-weltanschaulicher Minderheiten. Und selbst diese sagen, dass religiöse Vielfalt an den Schulen ‚eigentlich‘ keine Rolle gespielt habe. Man habe an der Schule nichts über andere Religionen gelernt und die vielfältige Präsenz von Religionen an der Schule habe auch keine Rolle gespielt. Die einzige Ausnahme stellen die rassistischen Konzepte von Jüdisch-Sein dar, welche (primär) nach dem sog. ‚Anschluss‘ zu Verfolgung und Vernichtung geführt haben.

Die beiden bislang analysierten Passagen dokumentieren in den Interviews der 2020er Jahre somit, einen Diskurs religiöser Vielfalt, den man – in Ermangelung eines besseren Wortes – vielleicht als „bedeutungsarmen Diskurs“ charakterisieren kann. Aus ihrer jeweiligen Minderheitenperspektive verweisen die Interviewpartner*innen durchaus auf die Existenz religiöser Vielfalt. Sie betonen, dass diese für sie selbst aber solange keine Bedeutung gehabt habe, bis es zu konkreter Verfolgung gekommen sei.

Die weitere Analyse der Zeitzeug*innen-Gespräche stärkt diese Einschätzung: Jenseits der beiden vorangegangenen Sequenzen war es ausnahmslos die Interviewerin, welche den Begriff der Religionen (im Plural) in ihren Fragen verwendete. Insgesamt gibt es genau 26 solche Frageimpulse, die aber nicht gleichmäßig auf die Interviews verteilt sind. Sie alle stammen aus dem Nachfrageteil und fragen die Präsenz unterschiedlicher Religionen im Schulkontext ab – bzw. deren Konsequenzen für den Schulalltag der Zeitzeug*innen.

Auf diese 26 Frageimpulse reagierten die Zeitzeug*innen typischerweise mit Beschreibungen der numerischen Verteilung/Präsenz von Katholik*innen, Protestant*innen und Jüd*innen, die jeweils majoritäre oder minoritäre Position der eigenen Religion sowie die Konsequenzen der eigenen Religionszugehörigkeit für den Schulalltag. Dies lässt sich beispielhaft im Rekurs auf eine Sequenz aus dem Interview mit Albertine Bergmann (*1925) illustrieren. Diese Interviewpartnerin beschrieb sich selbst als protestantisch erzogen. Als Antwort auf die Frage nach Freunden aus anderen Religionen, erzählte sie wie zufällig religiöse Zuschreibungen in der Zwischenkriegszeit ausfallen konnten:

I: Hatten sie Freunde aus anderen Religionen?

B: Ja.

I: Ja.

B: Ja, ich habe eine Freundin gehabt, die hat Altmann, Ingrid Altmann geheißen, die war, das ist lustig gewesen, deren Vater war Musiker und der war mit seiner Kapelle in Schweden und da ist das Mädchen auch in Schweden geboren und ist evangelisch getauft worden und die Familie war scheinbar so katholisch, wie sie wieder zurückgekommen ist, also hier in die Schule, eben in der ersten Klasse, da wurde sie noch einmal getauft, damit es ganz genau passt, ja. Aber so im Umgang mit ihr und auch mit den Eltern, war eigentlich gar nicht so zu spüren, dass die weiß Gott wie katholisch sind. Und ich habe auch eben mosaische Freundinnen gehabt, aber da hat es keine Schwierigkeiten gegeben. Nein. Naja, und im Gymnasium da war schon, da war, glaube ich, die Hälfte der Klasse mosaisch und wir drei Evangelische, davon waren zwei Halbjüdinnen. Wir waren befreundet, wir waren befreundet. Wir sind zusammengekommen und haben miteinander gelernt und ja... (Bergmann, S. 32–26)

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die insgesamt 26 Sequenzen, die auf den Frageimpuls ‚Religionen‘ geantwortet haben, weitestgehend die Konstruktionen religiöser Vielfalt reproduzierten, wie sie sich auch in den zwei eingangs genauer analysierter

Sequenzen dokumentieren. Die alltagspraktische Bedeutung des Begriffs der religiösen Vielfalt wurde in den Zeitzeug*innen-Interviews durchaus anerkannt, dann aber sofort in ein Nebeneinander unterschiedlicher konkreter Religionen übersetzt, welchen eine weitergehende Bedeutung abgesprochen wird.

Was ergibt sich aus diesen Überlegungen nun für die Frage nach ‚Diversität als NORMalität‘?

5 Weiterführende Überlegungen

Zur Beantwortung dieser Frage gilt es zunächst die zentralen Beobachtungen nochmals zusammenfassen: Die Zeitzeug*innen des Zwischenkriegszeit-Projektes nutzen die Kategorien Religionen (im Plural) und religiöse Vielfalt nur in Ausnahmefällen. In anderen Worten: die Zeitzeug*innen, die im Rahmen des Zwischenkriegszeit-Projektes interviewt worden sind, erinnern die Situation an den Schulen der Zwischenkriegszeit nicht in den Kategorien von Religionen (im Plural) bzw. religiöser Vielfalt. Diese Kategorien scheinen für die Interviewpartner*innen keine Konzepte zu repräsentieren, welche die Situation der Zwischenkriegszeit charakterisieren.

- Dies gilt explizit für die Situation an den Schulen. In beinahe allen Fällen betonen die Interviewpartner*innen, dass Religionen an der Schule keine Rolle gespielt habe.
- Dies gilt gesondert für die Zeit vor dem sog. ‚Anschluss‘. Die Zeitzeug*innen verbinden mit dem Anschluss eine Dramatisierung der Situation von unterschiedlichen Religionen in Österreich.

Diese Art der konstruktiven Rahmung religiöser Vielfalt lässt sich mit dem Begriff des „bedeutungsarmen Diskurs“ charakterisieren. Religiöse Vielfalt wird zunächst als das alltagspraktische Zusammentreffen von Menschen erinnert, die sich selbst unterschiedlichen religiösen Traditionen zugehörig gefühlt haben bzw. diesen zugeschrieben worden sind. In den Interviews dokumentiert sich kein weiterführendes Konzept von religiöser Vielfalt, welche die Ko-Präsenz von Religionen rahmen würde.

Diese Beobachtungen liefern die Grundlage für weiterführende Überlegungen:

Zunächst gilt es festzuhalten, dass die Aussagen des Zwischenkriegszeit-Projektes natürlich in keiner Weise repräsentativ sind. Dies kann und soll im Rahmen eines oral history-Designs nicht geleistet werden. Neben dem gesellschaftspolitisch motivierten Blick auf die Lebenswelten der sprichwörtlichen ‚Lieschen Müller‘ oder des sprichwörtlichen ‚Otto Normalverbraucher‘ geht es in der oral history um Strukturgeneralisierungen (Abrams, 2016). In diesem Sinne ist es interessant, wie schwach der bedeutungsarme Diskurs der religiösen Vielfalt in den Erinnerungen der Zeitzeug*innen ausgeprägt ist. Dies ist ein Strukturmerkmal der Erinnerungen an die Zwischenkriegszeit.

Und diese hat Konsequenzen für das Verständnis der Gegenwartskultur. Wie in Abschnitt 3.1. ausgeführt, erlauben die Zeitzeug*innen-Interviews primär Aussagen über die Erzählzeit (Obertreis, 2012) – und nur bedingt über die erzählte Zeit. Die Interviews verweisen einerseits auf die Konstruktionen religiöser Vielfalt in der Zwischenkriegszeit. Sie dokumentieren aber – andererseits – wie diese Erinnerungen in der Gegenwart konstruiert werden. Hier liegt das besondere Potential einer methodisch kontrollierten oral history.

In diesem Sinne erlauben die Analysen des Zwischenkriegszeit-Projektes Aussagen zu den aktuellen Debatten um religiöse Vielfalt. Der bedeutungsarme Diskurs der religiösen Vielfalt dokumentiert, dass in der Gegenwart kaum eine abgrenzbare Aussagepraxis bzw. eine Gesamtheit von Aussageereignissen zu religiöser Vielfalt existiert, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung zu greifen gewesen wären (Keller, 2011). Hier gilt es pädagogisch wirksam zu werden – gerade angesichts der langanhaltenden Traditionen religiöser Vielfalt in Wien.

Literatur

- Altermatt, Urs (1993). Prolegomena zu einer Alltagsgeschichte der katholischen Lebenswelt. In: Theologische Quartalschrift 173, S. 259–271.
- Auffarth, Christoph (Hg.) (2007). Religiöser Pluralismus im Mittelalter, Besichtigungen einer Epoche der europäischen Religionsgeschichte. LIT: Münster (Religionen in der pluralen Welt).
- Abrams, Lynn (2016). Oral history theory. London/New York: Routledge.
- Assmann, Aleida (2018). Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, Beck: München.
- Berger, Peter A./Hock, Klaus/Klie, Thomas (Hg.) (2013). Religionshybride in posttraditionellen Kontexten. Springer: Wiesbaden (Erlebnisswelten).
- Berner, Ulrich (2020). Religionswissenschaft – historisch orientiert. Göttingen: utb (Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft).
- Bohnsack, Ralf (2014). Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in qualitative Methoden. utb: Opladen / Toronto.
- Bucher, Anton A. (2014). Der Ethikunterricht in Österreich, Politisch verschleppt - pädagogisch überfällig. Tyrolia: Innsbruck/Wien.
- Coleman, James S. (1990). Foundations of Social Theory. Harvard University Press: Cambridge / London.
- Eder, Ernst G. (2015). Schüler/innen, Schulen und Bildungspolitik seit 1770. In: Weigl, Andreas /Eigner, Peter/Eder, Ernst G. (Hg.), Sozialgeschichte Wiens 1740–2010, Soziale und ökonomische Ungleichheiten, Wanderungsbewegungen, Hof, Bürokratie, Schule, Theater. Studienverlag: Innsbruck/Wien/Bozen, S. 585–780.
- Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Schweitzer, Friedrich/Ziebertz, Hans-Georg (2012). Einleitung. In: Dies. (Hg.), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. Herder: Freiburg/Basel/Wien, S. 9–11.
- Esser, Hartmut (1993). Soziologie, Allgemeine Grundlagen. Campus: Frankfurt / New York.

- Gladigow, Burkhard (1988). Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft. In: Hubert Cancik/Burkhard Gladigow/Matthias Laubscher (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 1. Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, S. 26–40.
- Gladigow, Burkhard (1995). Europäische Religionsgeschichte. In: Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hg.), Lokale Religionsgeschichte. Marburg: dialog, S. 21–42.
- Heller, Andreas/Weber, Therese/Wiebel-Fanderl, Oliva (Hg.) (1990). Religion und Alltag, Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen, Kulturstudien. Böhlau: Wien/Köln.
- Herrmann, Ulrich (1987) (Hg.). ‚Neue Erziehung‘ – ‚Neue Menschen‘, Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Beltz: Weinheim/Basel (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland).
- Herrmann, Ulrich (2020). Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik. In: Vincenti, Andrea de/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.), 1918 in Bildung und Erziehung, Traditionen, Transitionen, Visionen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 251–268 (Historische Bildungsforschung).
- Keller, Reiner (2011). Diskursforschung, Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Koch, Anne, Tillessen, Petra, Wilkens, Katharina (2013). Religionskompetenz, Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart. Anhang: CD mit Übungen. LIT: Münster.
- Krobath, Thomas/Lindner, Doris/Petschnigg, Edith (Hg.) (2019). Nun sag, wie hast du’s mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. LIT: Wien.
- Krobath, Thomas / Taschl-Erber, Andrea (Hg.), (2023). Konfessionell – Kooperativ – Interreligiös, Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? LIT: Wien.
- Lehmann, Karsten (2019). Globale Trends politischen Einflusses auf Religionen? Analysen der Web-Präsenzen von RNROen im Kontext der Vereinten Nationen. In: Bultmann, Ingo/ Eberhardt, Kai-Ole (Hg.), Das Spannungsfeld von Religion und Politik, Deutung und Gestaltung im kulturellen Kontext. NOMOS: Baden-Baden, S. 185–208.
- Lehmann, Karsten (2020a). Individuelle Religiosität in der Zwischenkriegszeit, Zu den Traditionen religiöser Vielfalt in Österreich. In: Bios – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalyse 33, S. 81–103.
- Lehmann, Karsten (2020b). Phänomene an den Grenzen des religiösen Feldes, Eine Einladung zur Diskussion im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 28, S. 160–185.
- Lehmann, Karsten (2021). Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit, Begleitheft zur Zwischenkriegszeit-Ausstellung. KPH-Verlag: Wien.
- Lehmann, Karsten/Jödicke, Ansgar (Hg.) (2016). Einheit und Differenz in der Religionswissenschaft, Standortbestimmungen mit Hilfe eines Mehr-Ebenen-Modells von Religion. Ergon: Würzburg (Diskurs Religion).
- Lehmann, Karsten/Koch, Anne (2020/21). Zur Einführung: Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt. In: Pädagogische Horizonte 4, S. 1–11.

- Lehmann, Karsten / Reiss, Wolfram (Hg.) (2020). Religiöse Vielfalt in Österreich. NOMOS: Baden-Baden.
- Lüddeckens, Dorothea/Walthert, Rafael (Hg.) (2010). Fluide Religion, Neue religiöse Bewegungen im Wandel. transkript: Bielefeld (Sozialtheorie).
- Obertreis, Julia (Hg.) (2012). Oral History. Franz Steiner: Stuttgart (Basistexte).
- Raggam-Blesch, Michaela (2008). Zwischen Ost und West, Identitätskonstruktionen jüdischer Frauen in Wien. Studienverlag: Innsbruck/Wien/Bozen (Schriften des Centrums für Jüdische Studien).
- Reckwitz, Andreas (2020). Das hybride Subjekt, Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zu Postmoderne. Suhrkamp: Frankfurt.
- Smith, Christian (2010). What is a Person? Rethinking Humanity, Social Life, and the Moral Good from Person Up. Chicago University Press: Chicago/London.
- Willems, Joachim (2011). Interreligiöse Kompetenz, Theoretische Grundlagen – Konzeptionalisierungen – Unterrichtsmethoden. VS Verlag: Wiesbaden.

Kritisches politisches Bewusstsein in der SEK I

Eine empirische Studie an Niederösterreichs Schulen

Martina Rabl, Tamara Katschnig, Daniela Liegl, Sebastian Schuh¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1127>

Im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSPB) der Sekundarstufe I 2016 ist Politische Bildung erstmals in Form von Modulen verankert. Bis dahin war Politische Bildung für die Zielgruppe der Sekundarstufe I vor allem als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen in Form eines Grundsatzes definiert. Im Vorfeld (2008) wurden zwar politische Kompetenzen genannt, allerdings ohne konkrete Inhalte. Aufgrund des zuvor gültigen Lehrplans wurde ein dreijähriges Forschungsprojekt (2019–2022) an der KPH Wien/Krems mit Schwerpunkt auf den Erfahrungen der Beteiligten zur Umsetzung der Neuerungen zu Politischer Bildung auf der Sekundarstufe I begonnen. Im quantitativen Teil wurden das vermittelte Wissen und die Interessenslage bei Schüler*innen zu politischen Sachverhalten erforscht. Hierfür wurden im Jahr 2019 und 2020 zwei Erhebungen durchgeführt, wo insgesamt 2268 Schüler*innen an 24 Schulen in Niederösterreich mittels Fragebogen (paper-pencil) teilnahmen. Hauptkategorien waren Fachwissen anhand ausgewählter Fragen aus dem Bereich der politischen Bildung, Interesse an politischem Geschehen und Einstellungen zu politischen Statements. Im qualitativen Teil wurden in beiden Jahren insgesamt 44 Interviews mit Lehrer*innen für GSPB geführt und die Ergebnisse Kategorien zugeordnet. Dabei stellte sich heraus, dass sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrer*innen ein stark ausgeprägtes kritisches politisches Bewusstsein gegeben ist, jedoch zeigen sich bei beiden Gruppen Probleme bei der Umsetzung. Dies spiegelt sich auch im SDG 4 wider, wo die Forderung nach der Ausbildung eines kritischen Bewusstseins als übergeordnetes Bildungsziel verankert ist und noch Handlungsbedarf besteht.

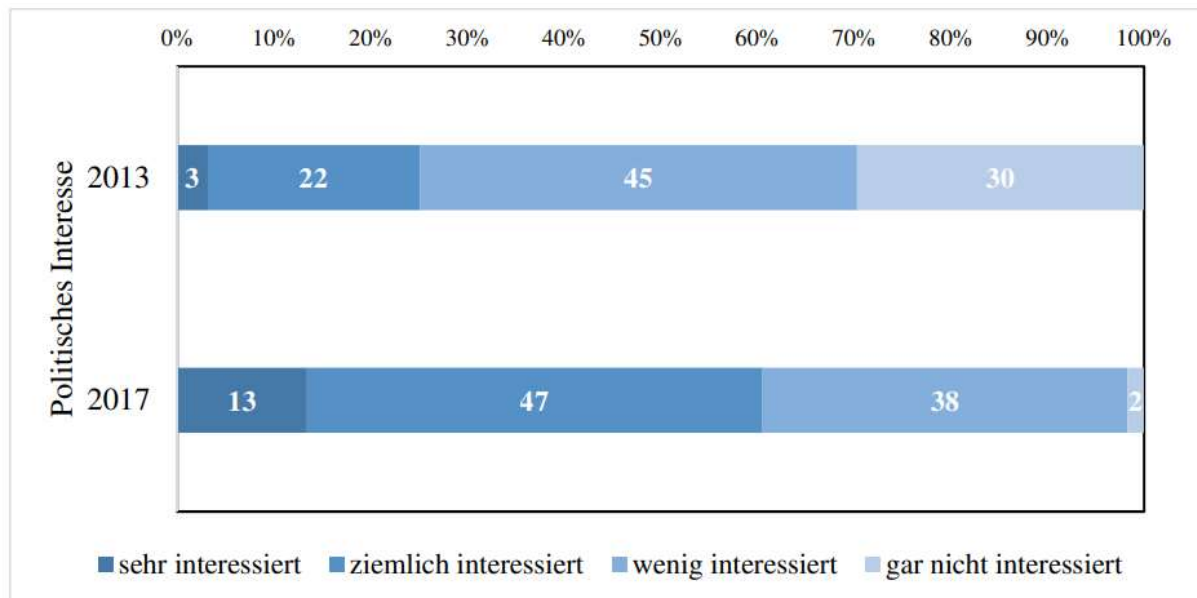
Stichwörter: Bildungsforschung, Politische Bildung, Kritisches Demokratiebewusstsein, Sustainable Development Goal 4

¹ Kirchliche pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: martina.rabl@kphvie.ac.at, tamara.katschnig@kphvie.ac.at,
daniela.liegl@kphvie.ac.at, sebastian.schuh@kphvie.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsstand

Im Jahre 1978 wurde der Erlass zur Politischen Bildung als auf allen Schulstufen durchgängiges Unterrichtsprinzip mit der Absicht verlautbart (BMUK, 1978), den aus dem Jahre 1949 geltenden zur „Staatsbürgerlichen Erziehung“ zu ersetzen. Abgesehen von der Überwindung der reinen Institutionenlehre mit Hinführung auf das Staatsganze sollte das neu etablierte Unterrichtsprinzip vielmehr auf die Herausbildung des Bezugs zwischen persönlicher Entfaltung des Einzelnen im Hinblick auf das gesellschaftliche Ganze abzielen. Zudem wurde Politische Bildung an Berufsschulen als Pflichtfach und auf der AHS-Oberstufe als Freigegegenstand etabliert. Die Notwendigkeit für diese Vorgehensweise wurde zum einen durch die zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen und zum anderen durch Maßnahmen zur Verwirklichung der Demokratie argumentiert. Die Zielsetzungen dieses Erlasses sollen in ein „demokratisch fundiertes Österreichbewusstsein, ein gesamteuropäisches Denken zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit getragen ist“ (BMBWF, 2015, S. 2), führen. Als Kernforderungen wurden „die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und die Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln“ genannt (BMBWF, 2015, S. 2).

Fünfzig Jahre nach dem immer noch gültigen Erlass zeigten die unterrichtspraktischen Erfahrungen jedoch, dass sich für die Lehrer*innen bei der Umsetzung dieser Erlassziele Probleme ergaben. Die dazu befragten Lehrer*innen nennen als Gründe dafür, dass sie einerseits „durch die Stofffülle keine Möglichkeit für Politische Bildung sehen“ und sich andererseits als „zu wenig ausgebildet dazu erachten“. Zudem überwiegt die „Angst davor, sich im Unterricht mit kontroversiellen gesellschaftspolitischen Themen befassen zu müssen“. Diese in den Printmedien, wie Standard (Mittnik, Der Standard vom 17.05.2017), Kurier (online, 23.10.2014) und Wiener Zeitung (Marchart, Wiener Zeitung vom 20.09.2017), veröffentlichten Zustandsbeschreibungen werden durch Studien belegt (SORA 2014; Rappersberger et al., 2010, S. 80). Dieses schlechte Image der Politischen Bildung an österreichischen Schulen wurde auch von diversen Medien in die Öffentlichkeit getragen. Darauf hat die österreichische Schuladministration reagiert und in mehreren „Wiederverlautbarungen“ des Erlasses in den Jahren 1994 und zuletzt 2015 Lehrer*innen auf die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips hingewiesen (BMBWF, 2015). Spätestens mit der Wahlrechtsreform 2007, wonach in Österreich als ersten Staat in der EU bereits 16-Jährige als wahlberechtigt erklärt worden waren, gewann die schulische politische Erziehung einen höheren Stellenwert im Sinne des Weckens demokratiepolitischen Verständnisses der Schüler*innen (Kritzinger et al., 2017, S. 4). Die danach in Auftrag gegebenen und publizierten Studien (International Civic and Citizenship Education Study, 2010; Kritzinger et al., 2017) konnten aber nur feststellen, dass trotz aller Bemühungen Einstellungen bei Jugendlichen zur Politik, politisches Sachverständnis und demokratiepolitisches Verhalten den Indizes nach nur im Mittelfeld bei internationalen Vergleichen rangierten (SORA, 2010a).



Anmerkung: Daten gewichtet, in Prozent, gerundet, n(2013) = 382 Befragte; n(2017) = 307 Befragte

Abbildung 1: Politisches Interesse von allen Erstwähler*innen, Zeitvergleich 2013-2017
(Kritzinger et al., 2017, S. 4)

Als Reaktion auf diese Studienergebnisse kann das österreichische Regierungsprogramm für die Jahre 2013–2018 gelten, welches als Schwerpunktsetzung „Politische Bildung für alle Schüler*innen der Sekundarstufe I“ als Ziel festschreibt. Zur Erreichung dieses Zieles soll Politische Bildung „als Pflichtmodul ab der 6. Schulstufe im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ eingeführt werden (Österreichisches Regierungsprogramm 2013–2018, S. 46).

Mit der Lehrplanänderung 2016 in GSP für die Sekundarstufe I ([https://www.politik-lernen.-at/gskpb](https://www.politik-lernen.at/gskpb)) wird Politische Bildung für alle Schüler*innen von der 6. bis zur 8. Schulstufe an Neuen Mittelschulen und der AHS-Unterstufe als Ziel in Form verpflichtender Module verankert. Dadurch soll zum einen der traditionelle Geschichts- und Politikunterricht in ein konzeptionelles Lernen im Rahmen einer ausschließlich modularen Gestaltung übergeführt werden. Davon ausgehend werden dadurch zum anderen auch fächerübergreifende Impulse für die Abdeckung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ erwartet. Somit zielt die Erwartungshaltung des neuen Lehrplans auf das Lernen mit Kompetenzen und Konzepten im GSP-Unterricht ab. Das bedingt in Folge auch ein Abrücken vom traditionellen Lehrverständnis auf Basis historischer Abfolge als Kontinuitätslinien hin zu einer neuen Chronologie in Form historisch-politischer Längsschnitte. Derart sollen Befähigungen erwachsen, die sich als politische Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz konkretisieren lassen.

Wie diese Umsetzung des konzeptionellen modularen Lehrplans in der Praxis sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden umgesetzt wurde und ob politische Bildungsinhalte nun vermehrt in der Praxis umgesetzt werden und ob sich dadurch die Einstellungen bei Ju-

gendlichen zur Politik, politisches Sachverständnis und demokratiepolitisches Verhalten verändert haben, galt es in diesem Forschungsprojekt zu untersuchen. Theoretische Grundlagen dazu stellen die Arbeiten von Sybille Reinhardt und Kolleg*innen dar.

In Bezug auf Österreich hat es seit den 70er Jahren eine Entwicklung hin zur professionalisierten politischen Bildung gegeben. So hat sich ein weiter Politikbegriff durchgesetzt und Konflikte sind als zentraler Bestandteil einer Demokratie anerkannt. Auch haben sich Multiperspektivität und Kontroversität als didaktische Grundprinzipien durchgesetzt. Das Ziel ist die Herausbildung mündiger und partizipationsfähiger Bürger*innen, die sich nicht einfach nur unreflektiert dem Staat unterordnen. Problematisch ist noch immer – leider bis heute – die Ausbildung, die als Anhängsel der Ausbildung für Pädagog*innen in Geschichte gesehen wird.

Was trägt die Politikdidaktik in diesem Kontext dazu bei?

Sie liefert der Politikdidaktik Begrifflichkeiten für die Analyse unterrichtlich relevanter politischer Lernprozesse. Die Politikwissenschaft wird benötigt, um das Kontextspezifische in Lehr- und Lernprozessen beschreiben zu können. Mit dem kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff werden die Fähigkeiten, die eine Person tatsächlich erreichen kann, beschrieben.

Mit diesem Modell der Politikkompetenz wurden die Voraussetzungen für die Analyse und Bewertung der politischen Realität geschaffen. Es umfasst vier Dimensionen Fachwissen, Politische Handlungsfähigkeit, Politische Urteilsfähigkeit/Einstellungen, Motivation (Detjen et al., 2012, S. 15). Die Ziele dieses Modells sind nach Joachim Detjen (1) Politisch kompetent ist jemand, wenn er im Stande ist, politische Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen, (2) Es soll zu seiner/ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen. (3) Eine Person soll befähigt werden zu selbstständigem Handeln und zur politischen Mündigkeit.

In Teilen weiterentwickelt und präzisiert wurde es nach ersten empirischen Erfahrungen dann noch einmal durch das Modell der politischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit ergänzt (Manzel & Weißeno, 2017). Der neue Theoriestrang der Kompetenzentwicklung differenziert sich also immer weiter aus und wird von den Nachbardisziplinen, wie z.B. Pädagogik, rezipiert. Eine theoretisch ausgearbeitete Alternative liegt bisher nicht vor (Goll, 2018).

2 Empirische Studie

Ausgehend von obigen Überlegungen wurde an der KPH Wien/Krems (2019-2022) ein Forschungsprojekt zum Thema „Politische Bildung und die Umsetzung der Bildungsziele gemäß den Forderungen des neuen Lehrplans für Geschichte und Politische Bildung auf der Sekundarstufe I“ durchgeführt.

2.1 Forschungsziele und Forschungsfragen

Aus der oben beschriebenen Ausgangslage eröffnen sich im Besonderen Fragen sowohl allgemeiner als auch spezifischer Art. Davon ausgehend sollen zum einen der Ist-Zustand aus der Sicht der Pädagogin*innen und die Umsetzungsmöglichkeiten der Zielvorgaben des neuen Lehrplans in GSPB erhoben werden. Zum anderen soll die Zielgruppe in den Fokus der Untersuchung rücken. Daraus ergab sich folgende Hauptforschungsfrage und folgende Unterfragen: Hauptfrage: Welche Einstellungen haben Schüler*innen und Lehrer*innen zur Umsetzung der Neuerungen zur Politischen Bildung auf der Sekundarstufe I?

- (1) Inwieweit erkennen die Lehrer*innen Vorteile in der politischen Erziehung auf Grundlage des neuen Lehrplans gegenüber dem alten?
- (2) Inwiefern fühlen sich die Lehrer*innen für die Umsetzung dieser neuen Lehrplanforderungen methodisch-didaktisch umfassend aus- und fortgebildet?
- (3) Worin liegen für Lehrer*innen die Vorteile in der Unterrichtsarbeit im Rahmen politischen Erziehens in den vom Lehrplan vorgestellten neuen Vermittlungsverfahren – das genetisch-chronologische Verfahren gegenüber dem Längs- und Querschnittsverfahren?
- (4) Inwieweit haben Schüler*innen seit dem neuen Lehrplan für GSPB eine bessere Kenntnis über politische Sachzusammenhänge?
- (5) Wie sieht das Interesse der Schüler*innen im Bereich der Politischen Bildung aus?

2.2 Methode (Durchführung, Messinstrumente, Stichprobe)

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurde folgende methodische Vorgangsweise gewählt: Zunächst erfolgte eine hermeneutische Sekundäranalyse relevanter Literatur, um einen Überblick über die bisherige Forschungs- und Datenlage zu erhalten. Hier wurden auch internationale Studien herangezogen, da es in Österreich sehr wenig Daten zu politischer Bildung gibt. Daraufhin wurden diese Erkenntnisse in der Forschungsgruppe ausgiebig diskutiert. In weiterer Folge wurde einerseits ein quantitativ-empirischer Fragebogen entwickelt, der auf die Zielvorgaben des Lehrplans abzielt. Der Fragebogen beinhaltete einerseits das Wissen über politische Sachverhalte und Zusammenhänge und andererseits das Interesse, welches Schüler*innen der 8. Schulstufe entwickeln sollen, um ihre Einstellungen wiederzugeben. Der Fragebogen wurde dann zunächst einer Versuchsgruppe für einen Pre-Test vorgelegt, um die Items abzusichern und ggf. Änderungen vorzunehmen. Diese Gruppe bestand aus Schüler*innen einer 8. Schulstufe einer Mittelschule, danach erfolgte die Haupttestung – sowohl in ländlichen als auch in städtischen Schulen Niederösterreichs. Insgesamt nahmen im 1. Forschungsjahr 1124 Schüler*innen der 8. Schulstufe von Gymnasien und Mittelschulen an der Befragung teil. Im 2. Forschungsjahr wurden 1140 ausgefüllte Fragebögen ausgewertet. Für die Auswertung wurden klassische statistische Prozeduren herangezogen,

u.a. deskriptive und inferenzstatistische Verfahren, wie Häufigkeitsverteilungen, Mittelwertberechnungen und -vergleiche.

Qualitativ wurden Experteninterviews mit den Lehrkräften der 8. Schulstufe sowohl an Gymnasien als auch an Mittelschulen geführt. Dies waren 20 Interviews im ersten Forschungsjahr und 24 im zweiten. Bei den Interviews lagen die Schwerpunkte sowohl auf Kenntnis der Lehrpläne bzw. Umsetzungsmöglichkeiten politischer Bildungsinhalte als auch auf Fortbildungsangeboten in diesen Zusammenhang. Ausgewertet wurden die Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

Der Fragebogen für Schüler*innen unterteilt sich in drei Bereiche, mittels derer Wissen, Einstellungen und politisches Interesse der Jugendlichen erfasst werden. Für die Beantwortung dieser Fragen benötigten die Befragten im Durchschnitt ca. 25 Minuten. Die 50 gestellten Fragen waren sowohl geschlossene mit Einfach- oder Mehrfachnennungen als auch Reihungsfragen, halboffene und offene Fragen, bei denen die Schüler*innen ihre Meinungen zu den Themen „Politik“ und „Politische Bildung“ bekannt geben konnten. Mittels der insgesamt 19 Fragen zum Fachwissen der Schüler*innen wurde versucht, eine Antwort auf die Forschungsfrage bezüglich der Kenntnisse der Schüler*innen zu finden.

Eine weitere Forschungsfrage widmet sich dem Interesse der Schüler*innen im Bereich der Politischen Bildung. Nach dem ersten Forschungsjahr wurden im Fragebogen kleine Änderungen vorgenommen. Diese bezogen sich einerseits auf aktuelle politische Gegebenheiten (Zusammensetzung der Koalitionsregierung, derzeitige Minister Österreichs). Weiters wurde im zweiten Teil eine neue offene Frage eingefügt: „Was ist für dich Politik?“ Die Fragen bezüglich der Verwirklichung des politischen Interesses in Vereinen oder NGOs bzw. der späteren Mitarbeit in politischen Organisationen wurde folgendermaßen zusammengefasst: „Kannst du dir vorstellen, dich politisch zu engagieren? Wenn ja, wie?“

Das verwendete Instrumentarium für die Lehrkräfte ist ein Leitfaden gestütztes Interview. Der Leitfaden besteht aus offenen und geschlossenen Fragen. Die Dauer der Interviews betrug im Durchschnitt 25 min. Die 44 Interviews wurden in zwei Erhebungswellen (2019, 2020) durchgeführt.

Die Mehrzahl der Kategorien findet sich in beiden Interviewleitfäden. Diese sind u.a. Probleme bei der Umsetzung, was den Lehrplan betrifft. Eine weitere bezieht sich auf die Kenntnis der Forderungen des Lehrplans. Weitere sind Vermittlungsverfahren wie Längs- bzw. Querschnitte und chronologische Vorgehensweise und Fortbildungen den Lehrplan betreffend. Drei weitere Kategorien sind „Tagesaktuelles“, Erwecken von Handlungen und Schulbücher bzw. vertiefende Unterrichtsmaterialien.

Im Interviewleitfaden 2020 entfiel der Einstiegstext von 2019, der die mediale Betrachtung von Politischer Bildung in der Schule beschrieb. So wird Politische Bildung wie folgt beschrieben:

Politische Bildung und somit die Bemühungen um die Umsetzung der Inhalte im Rahmen des Unterrichts kann als eine unendliche Geschichte seit den 1980er

Jahren mit den Akteuren Politik, Schule und Medien bezeichnet werden. Sowohl in Form eines durchgängigen Unterrichtsprinzips wie auch als eigener Unterrichtsgegenstand konnten – so hört man – die Intentionen und Erwartungshaltungen an eine ernst gemeinte schulische politische Bildung nicht oder zumindest nur zum Teil erfüllt werden. Verschiedene Maßnahmen sowohl in methodisch-didaktischer wie auch schulorganisatorischer Art dürften nicht jene Einstellungsänderungen bei Jugendlichen in Gang gesetzt haben, die sich die Urheber politischer Bildungsoffensive erhofft haben. (Zitat: Interviewleitfaden 2019).

Im Unterschied dazu, da dieser Text als zu wertend empfunden wurde, wurde die Anwendung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung nur im Interviewleitfaden des Forschungsjahres 2020 erfragt. Ebenso fand die Umsetzung der Lehrplanforderungen für geprüfte bzw. ungeprüfte GSPB-Lehrer*innen nur im 2. Befragungsjahr Berücksichtigung.

Die beiden Interviewleitfäden in den beiden Untersuchungsjahren unterscheiden sich daher nur geringfügig. Die Änderungen ergaben sich einerseits auf Grund der Änderungsvorhaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, welches die modulare Gestaltung des Lehrplans im Lehrplan neu 2021 umgestalten wollte, andererseits aufgrund der Erfahrungen durch die Befragungen im ersten Jahr, wo man die Interviewpartner*innen in ihrer Beantwortung nicht zu sehr durch geschlossene Fragen einengen wollte.

Die Stichprobe der Schüler*innen setzte sich folgendermaßen zusammen (s. Tab. 1):

2019	2020
1128 Schüler*innen aus 23 Schulen in NÖ	1140 Schüler*innen aus 24 Schulen in NÖ
17 NMS und 6 AHS	17 NMS und 7 AHS
49,7 % weiblich, 50,3 % männlich	45 % weiblich, 55 % männlich
89,1 % Schüler*innen aus Österreich, 1,9 % aus der Türkei, 1 % aus Bosnien, 0,8 % aus Kroatien, 7,3 % andere Nationalitäten	86,3 % Schüler*innen aus Österreich, 1,7 % aus der Türkei, 0,9 % aus Bosnien, 1,2 % aus Kroatien, 9,8 % andere Nationalitäten
36 % Stadt, 64 % Land	36,4 % Stadt, 63,6 % Land

Tabelle 1: Stichprobe der Schüler*innen

Die Daten zeigen, dass es bei den Schüler*innenzahlen im ersten und zweiten Forschungsjahr keine nennenswerten Unterschiede gibt. War die Geschlechterteilung im ersten Jahr sehr ausgeglichen, gibt es im zweiten Jahr etwas mehr männliche Befragte. Der Prozentsatz an Schüler*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sank um etwa 3 %. Die deskriptive und inferenzstatistische Auswertung erfolgte mit der Statistik- und Analysesoftware SPSS der Softwarefirma IBM.

Von den 44 Lehrer*innen waren 2019 20 weiblich und 6 männlich, im Jahr 2020 16 weiblich und 8 männlich, mit 11 Lehrer*innen konnten in beiden Forschungsjahren Interviews geführt werden. Die Dienstjahre der befragten Lehrer*innen erstreckten sich von zwei bis 43 Jahren, wobei die Lehrkräfte durchschnittlich seit 20 Jahren unterrichten, interessant erscheint, dass

vier (im zweiten Jahr drei) der Befragten ungeprüft Geschichte und Politische Bildung unterrichten. Lehrer*innen aus 16 (12) NMS und 8 (12) AHS konnten für die Interviews gewonnen werden, der Zugang zur Stichprobe der Lehrer*innen erfolgte über Mitglieder des Netzwerkes „Lehrer*innen für Geschichte und Politische Bildung in Niederösterreich“ in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion NÖ. Die Interviews wurden alle aufgenommen, transkribiert, kategorisiert und nach Mayring (2010) ausgewertet.

2.3 Ergebnisse der quantitativen Befragung (Schüler*innen)

Im Folgenden wird in Anlehnung an die Forschungsfragen eine Auswahl der Ergebnisse der an die Schüler*innen gestellten Detailfragen gegeben, bei der auch vor allem aussagekräftige Ergebnisse in Bezug auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede berücksichtigt wurden. In Klammer befinden sich als Gegenüberstellung die Ergebnisse des 2. Forschungsjahres.

Österreich als Demokratie: Die Frage nach der Staatsform Österreichs wurde von einer überwältigenden Mehrheit von 97,4 % (im zweiten Jahr 97,6 %) der Schüler*innen richtig beantwortet, dennoch konnten 2,6% (2,4 %) Österreich nicht dem Begriff einer Demokratie zuordnen, sondern meinten es sei ein Ständestaat (0,5-0,7 %), eine Monarchie (1,5 %) oder eine Diktatur (0,2 bis 0,6 %). Die Mehrheit, 52,4 % (60,2 %), sieht die Demokratie als gute Regierungsform, 15,1 % (14,2%) finden, dass dies keine gute Form ist und 32,5% (25,6%) wissen es nicht. Mit dem Begriff der Gewaltenteilung konnte nur rund die Hälfte der Schüler*innen, genauer 46,7% (48,2%), etwas anfangen. 53,3 % (51,8 %) konnten keine eindeutige Zuordnung treffen. Ebenso zeigt sich beim Begriff der Verfassung, dass nur rund die Hälfte, d.h. 56,3 % (56,9 %) der Befragten, zu einer eindeutigen Zuordnung fähig war. Eine Minderheit von 43,7 % (43,1 %) konnte den Begriff keiner Definition zuordnen.

Die Regierungskonstellation zur Zeit der Befragung zwischen ÖVP und FPÖ war 55,7 % (54,5 %) der Schüler*innen bekannt, dahinter zeigt sich eine Gruppe von 32,5 % (20,8 %), die der Meinung ist, noch von einer großen Koalition zwischen ÖVP und SPÖ regiert zu werden. Ebenso wie bei den vorangegangenen Fragen zu Gewaltenteilung, Verfassung und aktueller Regierungskonstellation zeigt sich beim Begriff der Legislaturperiode eine Unwissenheit, was demokratische Grundbegriffe betrifft. 56,6 % (62,1 %) trafen eine richtige Zuordnung, 43,4 % (37,9 %) eine falsche.

Ein Gesamtscore zu den richtig beantworteten Wissensfragen (35 Punkte maximal) wurde berechnet. Im ersten Jahr beantworteten 13% der Schüler*innen die Hälfte der Fragen richtig, im zweiten Jahr 10%.

Die Ergebnisse zum politischen Interesse (Angaben in Prozent) finden sich in Abbildung 2. Falls „kein Interesse“ angegeben wurde, liegen die Gründe hierfür unter anderem wie folgt: „Ich kann sowieso nichts daran ändern“ 26,5 % (28,6 %), „Meine Stimme allein zählt nicht“ 14,9 % (18,5 %) oder „Ich fühle mich nicht angesprochen“ 35,7 % (29,8 %). Beim politischen Interesse nach Politikfeldern ergibt dies folgendes Ergebnis (Angaben in absoluter Häufigkeit): Innenpolitik (384), EU-Politik (599), Weltpolitik (797).

Die deskriptive Darstellung zeigt, dass das Interesse der Schüler*innen an Politik eher im mittleren Bereich liegt. Der Zusammenhang zwischen der Frage „Als wie groß bezeichnest du dein Interesse an Politik?“ und der Frage „Wer weckt bei dir das Interesse?“ ist hier bedeutend. So lautet die Hypothese: Es gibt einen Zusammenhang zw. Interesse an Politik und Wecken von Interesse an Politik bei den Schüler*innen. Die Berechnungen zeigen, dass Eltern scheinbar kein Interesse an Politik wecken ($p=0.848$, $r=0.006$), auch der Unterricht, Gespräche mit Freunden oder die Medien zeigen keine Zusammenhänge auf. Lediglich die Aktivitäten einer Jugendgruppe zeigt einen Zusammenhang ($p=0.001$ signifikant, $r=-0.114$): Je geringer mein Interesse an Politik, desto höher ist das Wecken des Interesses durch eine Jugendgruppe.

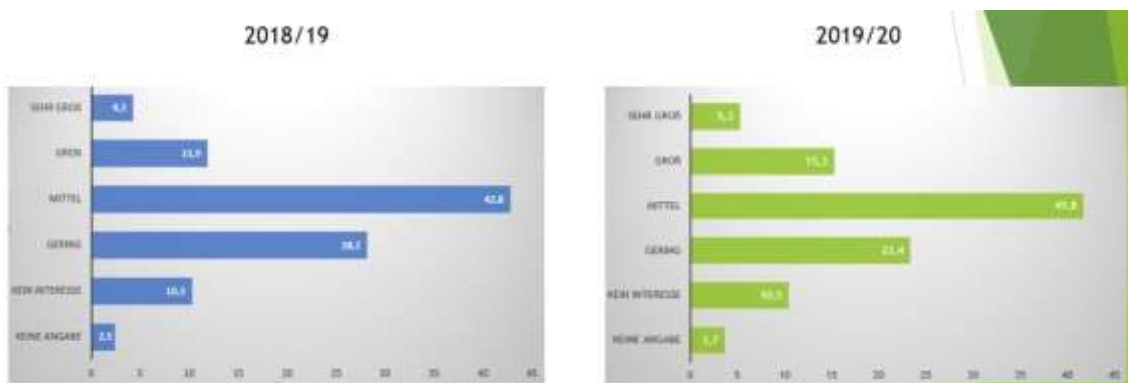


Abbildung 2: Politisches Interesse der Schüler*innen (2019 und 2020)

Weiters ergab die Befragung, dass sich 17,7 % (23,1 %) der befragten Schüler*innen eine zukünftige Mitarbeit in politischen Organisationen vorstellen können, 82,3 % (76,9 %) nicht. Folgende Abbildung zeigt die Bereitschaft der befragten Schüler*innen an einer möglichen Teilnahme an zukünftigen Wahlen:



Abbildung 3: Interesse der Schüler*innen an zukünftigen Wahlen (2019 und 2020)

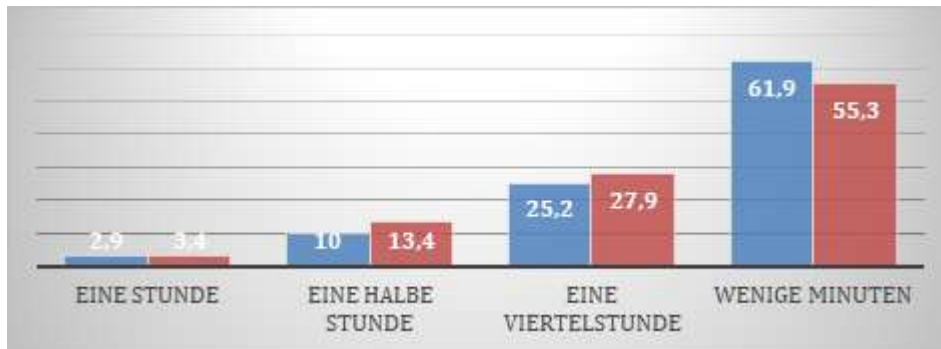


Abbildung 4: Beschäftigungszeit mit politischer Information pro Tag (2019 und 2020)

Was den Zusammenhang zwischen Interesse an Politik und der Zeit, die die Schüler*innen der politischen Information widmen, betrifft, so erfolgt folgende Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Interesse an Politik und der Zeit, die die Schüler*innen der politischen Information widmen. Je größer das Interesse ist, desto mehr Zeit verbringen die Schüler*innen damit, sich politisch zu informieren ($p=0.000$ signifikant, $r=-0.509$ mittlere Korrelation).

Die Frage „Diskutierst du auch über politische Themen mit anderen?“ wurde von 23,4 % (30,4 %) mit „ja“ beantwortet. 47,3 % (43,1 %) gaben an „mitunter“ und 29,3 % (26,5 %) verneinten. Es interessierte, ob ein höheres Interesse auch bewirkt, dass mit anderen diskutiert wird: Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Interesse & Diskussion mit anderen (1=ja, 2=mitunter, 3=nein). Der Zusammenhang ist signifikant ($p=0.000$, $r=-0.524$) je mehr Interesse an Politik besteht, desto mehr Diskussionen über politische Themen werden mit anderen geführt.

Die Frage nach dem Zusammenhang des politischen Interesses mit dem Bildungsgrad Eltern mündete in folgende Hypothese: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Interesse an Politik und dem Bildungsgrad der Eltern. Die Hypothese wurde bestätigt: Je höher der Bildungsgrad, desto höher das Interesse ($p=0.000$, $r=0.131$).

Das Interesse an Politik unterscheidet sich je nachdem, ob die Schüler*innen in der Stadt oder am Land wohnen, nicht signifikant ($p=0.454$), am Land zeigen diese etwas mehr Interesse (2,73) als in der Stadt (2,68). Was den Unterschied des politischen Interesses nach Muttersprache betrifft, so zeigte sich kein nennenswerter, es hatten ja auch 1001 Schüler*innen Deutsch und nur einige wenige andere Sprachen angegeben (Bosnisch 11, Kroatisch 9, Türkisch 21, Andere 83). Der mögliche Geschlechtsunterschied bildet sich in folgender Hypothese ab: Es gibt einen Unterschied im Interesse an Politik zw. Schüler*innen. Es gibt einen Unterschied im Interesse an Politik zw. Schüler*innen ($p=0.003$) Buben haben etwas höheres Interesse (2,80) als Mädchen (2,63).

Es interessierte der Zusammenhang zwischen der politischen Einstellung der Schüler*innen und der Zeit, die sie für politische Themen aufwenden, die Hypothese, „Je eher Schüler*innen die Demokratie als wichtige Regierungsform sehen, desto mehr Zeit widmen sie der politischen Information pro Tag“, konnte bestätigt werden ($p=0.000$, $r=0.165$).

Außerdem waren häufig genannte Themen von denjenigen Schüler*innen, welche Interesse an weiteren Inhalten zur Politischen Bildung angegeben haben, folgende: Wahlrecht, USA (Trump), Kriege, EU, Wirtschaft (Ö, EU, Welt), Umwelt/Klimawandel und Tagespolitik.

2.4 Ergebnisse der qualitativen Befragung (Lehrer*innen)

Im Folgenden finden sich ausgewählte Ergebnisse der Befragungen der Lehrer*innen. Wie vorhergehend erwähnt, musste der Leitfaden der beiden Interviewrunden aufgrund von Änderungen in der innenpolitischen Lage Österreichs leicht abgeändert werden, die überwiegende Mehrheit der Kategorien (7 von 9) wurde jedoch sowohl im ersten als auch im zweiten Forschungsjahr ident abgefragt.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach folgenden Kategorien:

- Probleme bei der Umsetzung/Einschränkungen
- Kenntnis der Forderungen des Lehrplans 2016
- Vermittlungsverfahren
- Fortbildungen
- Tagesaktuelles
- Erwecken von Handlungen
- Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Die beiden weiteren Kategorien waren nur Gegenstand in der zweiten Befragungsrunde:

- Prinzip Politische Bildung
- Geprüfte/ ungeprüfte Lehrer*innen bei der Umsetzung der Lehrplanforderungen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen aus Kapitel 2.1. wurden folgende Haupt- bzw. Unterkategorien ausgewertet:

- A) Verwirklichung Politischer Bildung im Unterricht
- B) Vorteile bzw. Einschränkungen die Politische Bildung betreffend bei der Umsetzung des Lehrplans
- C) Vermittlungsverfahren im Unterricht (genetisch-chronologisch bzw. Längs- und Querschnitte)
- D) Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen

2.4.1 Ergebnisse des ersten Forschungsjahres

Es wurden insgesamt 20 Interviews mit Pädagog*innen von AHS bzw. Mittelschulen geführt. Im Folgenden finden sich nach den Kategorien Auszüge aus den Interviews. Die Kodierung innerhalb der Kategorien erfolgte anhand des Interviewleitfadens durch Zuordnung der Aussagen der Lehrpersonen.

A) *Verwirklichung Politischer Bildung im Unterricht*

Insgesamt haben sich drei Viertel der befragten Personen dazu geäußert, wobei die überwiegende Mehrheit bessere Möglichkeiten der Verwirklichung durch den Lehrplan 2016 sieht. So meinte eine befragte Person, dass sich neue Möglichkeiten eröffnen. Dabei wird auch der verstärkte Einsatz von digitalen Medien im Unterricht Politische Bildung des Öfteren genannt wie z.B. „... online ganz viele Möglichkeiten, wie z.B. politik.lernen.at/polis. Es gibt immens viel Material. Man muss sich nur (damit) auseinandersetzen.“ (F 07:42) Nur drei Personen sehen im neuen Lehrplan keine Möglichkeiten der besseren Verwirklichung.

Im Rahmen dieser Kategorie wurde unter anderem nach der Berücksichtigung von tagespolitischen Themen gefragt. Eine überwiegende Mehrheit beschäftigte sich im Unterricht mit tagespolitischen Themen und verwirklichte auf diese Weise Inhalte politischer Bildung. Eine der befragten Lehrpersonen gibt dazu an: „In jeder Stunde einen Zeitungsartikel, den ein Schüler kurz zusammenfasst und dann wird darüber diskutiert.“ (E 11:03) Nur eine Person des gesamten Samples zeigt sich eher ablehnend. Diese ist jedoch auf die spezielle Konzeption des Offenen Lernens zurückzuführen, welches an dieser Schule durchgeführt wird. „Im Moment würde ich sagen, trifft nicht zu, weil ich durch OL in Normalstunden (eingeteilt bin).“ (Q 08:40)

Eine weitere Unterkategorie beschäftigt sich mit der praktischen Anwendung von politischen Handlungen. Hier wird an erster Stelle die Durchführung einer Wahl genannt, wie das folgende Beispiel zeigt: „Wir spielen Wahlen durch. Das hilft ihnen.“ (G 07:03) Es werden andere Beispiele genannt wie: „Wir diskutieren öfter mal über Sachen oder „Wir machen Umfragen, ... draußen Leute befragen, wie es mit der EU ausschaut, welche Wahlen sind.“ (P 07:29) Nur ein Fünftel der Befragten gibt an, keine oder kaum politische Handlungen zu erproben. Eine Person aus dieser Gruppe meint dazu: „Wie es in der Praxis funktioniert, fällt dann meistens flach.“ (B 14:54)

Eine weitere Unterkategorie stellt Diskutieren von kontroversen Themen dar. Nur zwei der befragten Personen haben Vorbehalte, dies im Unterricht zu behandeln, wie die Beispiele zeigen: „... heikles Thema, da sag ich gar nichts dazu.“ (A 11:55) oder „Schon, aber ich muss da sehr vorsichtig sein, weil ich ein Kind (unterrichte), wo die Mutter im Gemeinderat sitzt.“ (P 07:50) Die überwiegende Mehrheit bekennt sich jedoch zur Diskussion von kontroversiellen Themen. So bestätigt eine befragte Lehrperson „Ich versuch da immer die Vor- und Nachteile ... herauszugreifen ... weder in die eine Seite zu beeinflussen noch die andere, weil ich als Vorbild doch sehr manipulativ einwirken könnte.“ (F 09:42) Diese Aussage und ähnliche Aussage von Lehrkräften zeigen auch ganz deutlich, dass sich Lehrer*innen ihrer Rolle sehr bewusst sind und daher sehr behutsam mit dieser Verantwortung umzugehen versuchen. Dies kann jedoch auch zu gewissen Ressentiments führen, wie die beiden Beispiele im Vorfeld gezeigt haben.

In der Unterkategorie Diskutieren von kontroversen Themen stimmen 90 Prozent der Befragten zu. Jedoch ist diese Zustimmung, sehr differenziert zu sehen. Während 10 Personen absolute Zustimmung angeben, zeigt sich bei fünf der Befragten, dass sie diese Thematik als schwierig in dieser Altersstufe erachten bzw. Unsicherheiten bei der Umsetzung zeigen. So beschreibt es eine der befragten Personen: „Ich versuche, sie schon offen zu machen für kritisches Denken ...

ob mir das gelingt, ist eine andere Sache, aber ich glaube, grad jetzt ist das mit dem Extremen, diesem Rassismus und dieses Problem und die Kinder kommen von zuhau-se mit so Bildern... so pauschal verurteilt.“ (N 08:30) Nur eine einzige Person gibt an, keine kontroversiellen Diskussionen zu eben diesen Themen durchzuführen. „... ganz schwierig in der Altersklasse ... eher nicht ... mit Dreizehnjährigen politische Großthemen zu diskutieren.“ (A 12:24)

Eine weitere Unterkategorie stellt das Thema „Berücksichtigung je nach Interessenslagen der Schüler*innen“ dar, um politische Bildungsinhalte zu verwirklichen. Von allen befragten Lehrpersonen wird bekräftigt, dass sie nach Möglichkeit auf die Fragen der Schüler*innen eingehen. Sie sehen diesen Vorgang eher passiv und werden kaum von sich aus aktiv. „Natürlich, wenn Fragen kommen ... (in letzter Zeit) ... Nein.“ (A 12:48)

Eine weitere Unterkategorie befasste sich mit der Faktenvermittlung über das politische System Österreichs. Alle befragten Lehrpersonen geben an, dass sie diese Thematik im Unterricht Politische Bildung umsetzen. Ein wenig mehr als die Hälfte gibt an, dies in hohem Ausmaß und regelmäßig zu tun. „Ja, auf jeden Fall in Zusammenhang mit der Verfassung ... Republik, Demokratie ... Begrifflichkeiten ... inwiefern haben sie Einfluss auf unser System.“ (F 11:54) Die weiteren Personen geben eine etwas verhaltene Zustimmung, wie das folgende Beispiel zeigt: „Ja, ... das sind halt immer wieder Parallelen, auch bei historischen Themen. ... was ist davon jetzt tatsächlich noch übriggeblieben, was betrifft uns akut ... was hat ... irgendwelche Folgen gehabt.“ (D 15:38)

Erziehung zur aktiven Unterstützung des politischen Systems in Österreich wurde als nächste Unterkategorie abgefragt und ob diese in der Verwirklichung von Politischer Bildung eine Rolle spielt. Von allen Befragten kommt Zustimmung. Jedoch wird bei 90 Prozent der Befragten nur ein Beispiel genannt, nämlich die Beteiligung an Wahlen. „[...] dass sie das Wahlrecht ausnutzen, natürlich.“ (N 09:50)

Nur zwei Personen führen weitere Beispiele an: „Das auf jeden Fall. ... uns ganz wichtig ist, ... Differenzen zu machen, zwischen ... Recht auf Demonstration jedes Einzelnen ... Verbot von Gesichtsvermummung. (G 09:41) ... die sollen differenzieren können.“ (G 09:41) oder „Ja, auf jeden Fall, dass man wählen gehen sollte ... (direkte Maßnahmen der Demokratie wird schon besprochen ... beim Frauenvolksbegehren ... hat vor allem die Mädels interessiert.“ (B 16:02)

Eine weitere Kategorie beschäftigt sich mit der Entwicklung von politischen Haltungen und Einstellungen. Die erste Unterkategorie dieser Rubrik beschäftigt sich mit der demokratischen Grundgesinnung. Mehr als ein Drittel der befragten Lehrpersonen gibt an, dass demokratische Grundgesinnung nicht unbedingt einen politisch gebildeten Menschen ausmacht. „Die Art seiner Gesinnung sagt noch nichts über seine Bildung aus.“ (K 18:13) oder „Politisch gebildet muss mehr sein, als nur eine Meinung vertreten. Da gehört auch Hintergrundwissen dazu.“ (K 18:53) Etwas weniger als zwei Drittel der Befragten stimmen in unterschiedlichen Abstufungen zu. Das Spektrum liegt von „Das ist der Idealzustand.“ (M 07:55) bis zu „Würde ich schon sagen, jedoch gehört noch ein bisschen mehr als nur demokratische Gesinnung dazu.“ (P 10:11)

Die nächste Unterkategorie zu diesem Themenkomplex beschäftigt sich mit dem Kennen von demokratischen Baugesetzen und Errungenschaften. Das Ergebnis reicht von absoluter Ablehnung einer der befragten Lehrer*innen: „Bin ich nicht der Ansicht, wenn jemand das nicht kennt, die Errungenschaften, die bisherigen und die Baugesetze, glaube ich dennoch, dass er teilhaben kann am politischen System.“ (F 13:46), bedingter Zustimmung, wie: „Wenn er sie kennt, ja, aber er muss sie auch leben.“ (P 10:24) bis hin zu absoluter Zustimmung: „Das sollte er schon kennen finde ich, ja.“ (N 10:20)

Die nächste Unterkategorie beschäftigt sich mit kritischem Prüfen anderer Meinungen. Es überwiegt in dieser Kategorie wieder die Zustimmung mit einer Zweidrittelmehrheit. „Absolut, absolut... auf jeden Fall... in Zeiten der Medien und der vielen Informationen.“ (Q 12:29) Aber es gibt auch ablehnende Stimmen von drei der Befragten. Wenn ein Mensch kritisch andere Meinungen prüft, dann „ist er auf jeden Fall mal intelligent, ob er dadurch politisch gebildet ist ..., würde ich nicht sagen.“ (A 15:14)

Eine weitere Unterkategorie, die in diesem Zusammenhang überprüft wurde, beschäftigt sich mit der Frage auf das Reflektieren eigener Handlungen auf das Zusammenleben. Dies erhält einen hohen Zustimmungsgrad bei den Befragten. Dreizehn der Lehrpersonen stimmen absolut zu. „Dann wäre er auf sehr hohem Level politisch gebildet, ja.“ (Q 12:55) Etwas weniger als ein Drittel bewertet diese Kategorie mit einer bedingten Zustimmung. „Auch das hat nicht nur mit der politischen Bildung zu tun, sondern mit sozialer Kompetenz.“ (K 19:34)

Eine weitere Unterkategorie beinhaltet die Fragestellung, ist ein Mensch politisch gebildet, wenn er politisch informiert ist. Fast hundert Prozent der Befragten stimmen dem zu. „Natürlich muss ich mich politisch informieren, sonst kann ich nicht wissen, was am besten meiner Meinung entspricht oder was jetzt vorgeht politisch gerade.“ (F 14:39) Nur eine befragte Lehrkraft gibt jedoch zu bedenken, „das eine ist die Information und das andere ist die Bildung, eigentlich zwei, sogar weniger, das eine hat mit dem anderen nicht direkt zu tun.“ (S 20:27) Ein Drittel äußert bedingte Zustimmung in diesem Zusammenhang, „Mittel, weil die Information, das Wissen alleine noch nicht heißt, dass das Kind oder der Jugendliche darüber reflektiert und sich seine eigene Meinung bildet.“ (Q 13:15)

All diese Kategorien zeigen einen sehr komplexen Befund und bestätigen, dass es viele Teilbereiche sind, die zur Verwirklichung von Politischer Bildung und Umsetzung der entsprechenden Bildungsinhalte führen.

B) Vorteile bzw. Einschränkungen die Politische Bildung betreffend bei der Umsetzung des Lehrplans

Mehr als ein Drittel der befragten Lehrpersonen sehen Vorteile die Politische Bildung betreffend, wie das folgende Zitat zeigt: „..., dass man darauf hinarbeitet und die Kinder politisch bildet... ein Feingespür entwickeln lässt bei den Kindern für den Umgang mit Politik.“ (S 02:30) Ein Drittel der Befragten sieht keine Vorteile und steht den Lehrplaninhalten sehr kritisch gegenüber. „Themen...völlig aus dem Kontext herausgehoben.“ (K 06:13) Zwei Personen sehen einen geringen Vorteil, wie das Beispiel zeigt: „Es war ja eigentlich früher auch schon so, dass die politische Bildung doch eine Rolle hätte spielen sollen...das ist jetzt natürlich verstärkt...in den Büchern...ich nehme schon an, dass das jetzt mehr ausgeführt wird.“ (L 03:32)

Die Probleme bei der Umsetzung sehen die interviewten Lehrpersonen vor allem beim Faktor Zeit. Dreizehn Personen führen diese Problematik explizit an und untermauern sie mit entsprechenden Beispielen. „Es mangelt einfach daran, dass wir einfach zu wenig Zeit haben.“ (C 01:09) Eine weitere Hemmschwelle für eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungsinhalte in Politischer Bildung, entsprechend dem Lehrplan 2016, sehen die Befragten in den schulischen Rahmenbedingungen. „Wir haben die Stundentafel...geändert..., weil aufgrund dieser Digitalisierung, die ja auch ein Schwerpunkt sein soll, ... haben wir...die Geschichtestunde auf eine Stunde, Wochenstunde, ja, minimiert.“ (E 03:02) Ein weiterer Bereich, der als problematisch von Seiten der Lehrkräfte gesehen wird, ist das Alter der Kinder. Dazu nehmen zwei der Befragten explizit Stellung, wie z.B. „Es mangelt...in dem Alter am Interesse am politischen Leben.“ (A 01:04) Damit verbunden wird auch das Interesse der Schüler*innen beklagt. Zwei Personen geben dies als Einschränkung an. „Und was dann noch dazu kommt, ist ein bissl das persönliche Interesse.“ (D 03:39) Mehr als die Hälfte gab auch zusätzliche Hürden für die Umsetzung politischer Bildungsinhalte an. Fünf der befragten Personen gaben an, dass eine gewisse Unsicherheit besteht, wie man diese Bildungsinhalte umsetzen kann. Dies liegt teilweise auch in der Ausbildung, was zwei Personen noch zusätzlich anführten. Einige dieser Statements zeigen dies ganz deutlich: „Ja, es ein bissl schwierig ist, als Lehrer politische Bildung zu betreiben, ohne dass man wirklich ... eigene Meinungen dann dazu bringt.“ (R 02:32), „Um Fragen aus dem Weg zu gehen, die ich vielleicht dann nicht beantworten kann.“ (C 02:06) oder „Die persönliche Schulung war dahingehend jetzt nicht so besonders toll...wie ich studiert hab... das ist...vermehrt durch Fortbildungen gekommen.“ (Q 02:32)

*C) Helfen Vermittlungsverfahren wie Längs- und Querschnitte, wie sie im Lehrplan genannt werden für die Umsetzung der entsprechenden Bildungsinhalte? Welche Form von Verfahren (genetisch-chronologisch bzw. Längs- und Querschnitte) favorisieren die Lehrer*innen für Geschichte und Politische Bildung?*

Dreizehn Personen sprechen sich eindeutig für die chronologische Vorgehensweise im GSPB-Unterricht aus, da Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren mit Längs- und Querschnitten komplett überfordert sind. Es gibt den Schüler*innen nach Ansicht einer der befragten Lehrpersonen ein Grundgerüst zur Orientierung – auch wesentlich in der Politischen Bildung. (vgl. G 04:29) Und wie diese Lehrperson auch meint: „Längsschnitt aller Religionen von bis überfordert einen Zwölfjährigen im Denken komplett.“ (A 06:27) Weiters wird von einer weiteren Lehrkraft angemerkt, dass Kinder Probleme haben, etwas in die Geschichte einzuordnen. (vgl. C 03:00). Ein geringer Anteil der Befragten gibt jedoch auch an, dass die Stärke vom Arbeiten in Längsschnitten den Schubladencharakter aufbricht und Themen so querbearbeitet werden können. (vgl. D 07:17). Einen Vorteil sehen die Befürworter*innen auch im fächerübergreifenden Arbeiten (vgl. E 05:48). Als Nachteil von Chronologie führen sie die festen und abgegrenzten Strukturen an und meinen, dass Gelerntes nicht mehr wiederholt wird. (vgl. F 04:49). „Wenn man ... immer wieder zurückschaut und wieder in die Zukunft, ... können da bessere Brücken geschlagen werden.“ (F 05:02)

D) *Inwieweit fühlen sich die Lehrpersonen entsprechend fortgebildet, um die Forderungen des neuen Lehrplans umzusetzen?*

Die Mehrheit der Befragten sieht sich selbst weder gut aus- noch fortgebildet. Die Gründe dafür liegen laut Aussagen der Befragten sowohl in der Ausbildung als auch in der scheinbar fehlenden Fortbildung, wobei jedoch eingeräumt wird, dass Informationen bzgl. Fortbildungen zu diesem Thema bei den Lehrer*innen wenig bekannt sind. (B 06:26) Einen weiteren Aspekt sehen die Befragten in der Tatsache, dass mit der Implementierung des Lehrplans 2016 die Schulbücher nicht modular aufgebaut waren. „Nein, nachdem wir auch die Umsetzung selbst gestalten, weil das Schulbuch erst danach kommt, überhaupt nicht.“ (K 10:37) Eine weitere Person hebt die Fortbildung über die Ausbildung: „Ausgebildet nicht, Fortbildung bin ich dabei.“ (Q 05:43) Positiv äußern sich nur fünf der befragten Personen. Hier wird als Argument das eigene Engagement genannt: Wir sind auf jeden Fall methodisch und didaktisch alle gut fort- und ausgebildet, denn gerade als Geschichtelehrer*in lese ich wahnsinnig viel und dadurch bildet man sich auch fort. (vgl. A 07:58)

Insgesamt wurde sehr viel Kritik bezüglich des neuen Lehrplans 2016 auf verschiedensten Ebenen geäußert, sei es jetzt im Bereich der Vermittlungsverfahren als auch zusätzlichen Inhalten und zu komplexen Themen.

2.4.2 Ergebnisse des zweiten Forschungsjahres

Im zweiten Forschungsjahr wurden insgesamt 24 Interviews mit Pädagog*innen von AHS bzw. Mittelschulen geführt. Ziel dieser zweiten Befragungsrunde war, ob sich bei den Pädagog*innen gegenüber dem ersten Forschungsjahr Änderungen ergeben haben bzw. der bereits fünf Jahre alte Lehrplan in veränderter Sicht wahrgenommen wird.

A) *Verwirklichung Politischer Bildung im Unterricht*

Bei der Frage nach der Verwirklichung von Politischer Bildung im Unterricht zeigt sich in neun Statements der Befragten die Verknüpfung mit tagespolitischen Themen als Ankerpunkt. Diese nötige Aktualität wird ganz allgemein angesprochen (vgl. KK 00:24) oder mit einer ausdrücklichen Betonung auf aktuell stattfindende oder kürzlich abgehaltene Wahlen erwähnt (vgl. LL 01:05). Allerdings lässt sich festhalten, dass für zwei Personen der Bezug zu aktuellen Tagesthemen allein nicht reicht, sondern Basiswissen benötigt werde, um die aktuellen Sachverhalte in einen Kontext setzen zu können. So meint eine interviewte Person in diesem Sinne treffend: „Also, was mich betrifft, ist das ein ständiges Unterrichtsprinzip...ich kann das nicht in Zeit... ausdrücken...je nach aktuellen Tagesereignissen...“ (FF 00:35)

Der zweitgrößte Bereich stellt die Wissensvermittlung dar, dies wird von sieben der Befragten angeführt. Dabei steht vor allem Basiswissen im Sinne von Herrschaftsformen (vgl. UU 00:43), Parteienkenntnis (EE 00:32) und Begriffserklärungen, wie jener der Verfassung (OO 00:46), im Vordergrund.

Nach Ansicht der Lehrkräfte, die politische Bildung fächerübergreifend sehen, kann es gar keinen Geschichteunterricht ohne politische Bildung geben (vgl. VV 01:07). Dies wird mit Beispielen des Absolutismus, dem englischen Parlament als Vorbild oder den aktuellen Ereignissen rund um den Brexit belegt (vgl. KK 02.11).

Auffallend wenig Fokus liegt auf dem Selbstständig-politisch-aktiv-werden. Dies wird nur von zwei Lehrkräften in Zusammenhang mit „Fridays for future“ und der Teilhabe an Politik allgemein erwähnt (vgl. UU 00: 42).

Am Rande wird auch die Altersabhängigkeit der Verwirklichung von politischer Bildung angesprochen, eine Lehrperson sieht diese in der 8. Schulstufe als gegeben (II 00:26).

B) Vorteile bzw. Einschränkungen die Politische Bildung betreffend bei der Umsetzung des Lehrplans

Befragt nach den Vorteilen des neuen Lehrplans zeigt sich bei mehr als der Hälfte der Lehrer*innen scharfe Kritik bis hin zur Ablehnung. Hier wird die fehlende Praxistauglichkeit der Module an erster Stelle erwähnt. Diese würden ohnehin „eigentlich von 95 % der Lehrer*innen nicht umgesetzt“ (AA 00:04), wie ein Befragter kritisch anmerkt. Milde Kritiker*innen erkannten zwar einen stärkeren Fokus auf der politischen Bildung, doch die Gestaltung der Module sei zum Teil realitätsfremd und an den Haaren herbeigezogen (vgl. MM 05:14). Positiv wird angemerkt, dass die Schüler*innen durch die Kompetenzorientierung des Lehrplans zu kritischem Hinterfragen mehr angeleitet werden sollen und dass sich die Inhalte eigentlich wenig verändert haben. Die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit bei der Vermittlung von politischer Bildung wird nur einmal erwähnt.

*C) Welche Form von Verfahren (genetisch-chronologisch bzw. Längs- und Querschnitte) favorisieren die Lehrer*innen für Geschichte und Politische Bildung? Und helfen diese Vermittlungsverfahren, wie die oben genannten, für die Umsetzung der entsprechenden Bildungsinhalte?*

Nur ein verschwindend geringer Teil der Lehrkräfte spricht sich ausdrücklich für Vorteile von Quer- und Längsschnitten im Unterrichtsgeschehen aus (vgl. AA 00:06). Der Großteil der Befragten befürwortet das Arbeiten mit genetisch-chronologischen Vermittlungsverfahren. Die Vorteile werden in der Aneinanderreihung von Inhalten (vgl. UU 08:05) und im übersichtlicheren, verständlicheren und einfacheren Arbeiten gesehen (vgl. OO 07:15). Als einer der Nachteile beim Aufbau des Unterrichts mit Längs- und Querschnitten wird angegeben, dass man den Blick auf das Gesamte und Zusammenhänge verliere (vgl. KK 08:42). Welches Vermittlungsverfahren angewendet wird, hänge letztendlich auch von den Inhalten und Themen ab (vgl. VV 10:03).

D) Inwieweit fühlen sich die Lehrpersonen entsprechend fortgebildet, um die Forderungen des neuen Lehrplans umzusetzen?

Der Aus- und Fortbildung im Bereich der Politischen Bildung wird von den befragten Lehrkräften ein gravierend schlechtes Zeugnis ausgestellt. Die Vernachlässigung der Politischen Bildung in der Ausbildung wird als „Katastrophe“ (LL 07:43) beschrieben, nur vereinzelt würden solche Inhalte „reingeschmissen“ (UU 09:10). Auch Fortbildungen werden als „seichte Aktionen“ (VV 11:06) aufgefasst, die mehr kaschieren sollen, als Neues bringen oder ein Umdenken bewirken.

In vielen der kritischen Aussagen wird mehr oder minder eine Art der Realitätsferne der Forderungen und Vorgaben kritisiert (vgl. OO 07:53) und es tritt die Eigenverantwortung der Lehrer*innen an zentrale Stelle. Im Selbststudium, durch den aktiven Austausch mit Kolleg*innen, die unabhängige, eigenverantwortliche Fortbildung und die eigene „Sozialisation“ (VV 10:33) wird den angesprochenen Defiziten in Aus- und Fortbildung begegnet. Treffend formuliert ein Befragter in diesem Sinne das Bild von Politischer Bildung, die als Paket am Fußabstreifer der Schulen abgegeben wird. Irgendwer werde sie schon mithineinnehmen. (vgl. VV 13:46) Nur selten wird angegeben, die jahrelangen Wirren der Lehrplan- und Schulbuchumgestaltungen durch die eigene Unterrichtserfahrung abfedern zu können. (vgl. MM 08:36)

Die Bereitschaft zu bzw. der ausdrückliche Wunsch nach Fortbildungen in diesem Bereich wird von einem Großteil der Befragten geäußert. (vgl. EE 07:06) Hier zeigt sich eine Zweiteilung: Erstens in jene, die inhaltliche Fortbildungen präferieren (vgl. SS 05:48), sprich aufgrund mangelnder Ausbildung Fachwissen vermittelt bekommen wollen und zweitens jenen, die sich einen Fortbildungsfokus auf der didaktischen Umsetzung wünschen (vgl. OO 07:53).

Nur sehr wenige der Befragten äußern sich überwiegend positiv zur Aus- und Fortbildung der Lehrer*innen für Politische Bildung. Lediglich ein einziger Interviewpartner gibt an, sich durch Ausbildung dieser Aufgabe gewachsen zu sehen. (vgl. KK 09:19). Zwei befragten Personen ist eine Fortbildung zum Thema des neuen Lehrplans 2016 noch positiv in Erinnerung (XX 10:40). Gegenüber dem ersten Forschungsjahr zeigte sich eine leichte Tendenz der Akzeptanz in Bezug auf die Bildungsinhalte und deren Umsetzung.

2.5 Zusammenführung quantitativer und qualitativer Ergebnisse

Zum Vergleich der beiden Forschungsjahre kann geäußert werden, dass die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der politischen Bildung etwas weniger kritisch geworden ist. Es war eine leichte Tendenz, hinsichtlich der Sensibilisierung bei der Umsetzung von politischen Bildungsinhalten auf Seiten der Lehrer*innen, zu erkennen. Auffallend ist auch die Tatsache, dass nur zwei der befragten Personen großen Wert darauf legen, die Schüler*innen zu motivieren, politisch aktiv zu werden. Dies lässt eventuell auch Rückschlüsse auf die Befragung der Schüler*innen im quantitativen Teil zu, wo sehr wenige Schüler*innen Interesse haben, politisch aktiv zu werden. Ein weiterer Aspekt, der verschiedene Blickwinkel von Seiten der Lehrer*innen und Schüler*innen zeigt, ist, dass ein Viertel der Lehrer*innen das mangelnde Interesse der Schüler*innen beklagt, wobei im Schüler*innenfragebogen in beiden Befragungszyklen das Interesse der Schüler*innen viel höher zu sein scheint. Dies weist auf einen unterschiedlichen

Blickwinkel der Lehrer*innen und Schüler*innen hin. Es wäre in diesem Zusammenhang auch interessant zu untersuchen, warum hier eine derartige Ambivalenz besteht. Es besteht in jedem Fall ein Handlungsbedarf von Seiten der Pädagog*innen in Bezug auf die Umsetzung der Bildungsinhalte. Dies lässt den Schluss zu, dass wenn die politischen Bildungsinhalte entsprechend methodisch aufbereitet sind, würde das einen Interessenszuwachs bei den Schüler*innen hervorrufen. Schüler*innen scheinen an „Politik“ interessierter zu sein als ihre Lehrer*innen glauben. „Ich finde es wichtig, dass sich auch junge Menschen über aktuelle Themen informieren und Bescheid wissen, wie unser Staat (politisch) aufgebaut ist.“ (Schüler*innenzitat aus dem Fragebogen).

3 Fazit und Schlussfolgerung

Mittels der Datenlage lassen sich die Forschungsfragen wie folgt beantworten:

- (1) Ein Drittel der befragten Lehrer*innen sieht Vorteile in der politischen Erziehung auf Grundlage des neuen Lehrplans 2016 gegenüber dem alten. Ein Drittel sieht keine Vorteile und der Rest befragten Personen geben keine Angaben.
- (2) Die Lehrpersonen fühlen sich gravierend schlecht für die Umsetzung dieser neuen Lehrplanforderungen methodisch-didaktisch ausgebildet. Sie bezeichnen die Vernachlässigung der politischen Inhalte in der Ausbildung als Katastrophe und bekritteln die Fortbildung in diesem Bereich weitgehend.
- (3) Die Lehrer*innen äußern scharfe Kritik bis Ablehnung in Bezug auf die im neuen Lehrplan vorgestellten Vermittlungsverfahren (Längs- und Querschnitte).
- (4) Was die Kenntnis über politische Sachzusammenhänge bei den Schüler*innen betrifft, zeigt sich beim Wissens-Score, dass die Wissensfragen zu einem geringen Prozentsatz unabhängig vom Lehrplan richtig beantwortet wurden.
- (5) Positiv zu bewerten ist, dass das Interesse der Schüler*innen im Bereich der Politischen Bildung sehr wohl gegeben und im zweiten Befragungsjahr sogar leicht gestiegen ist.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass trotz der Überarbeitung des Lehrplans durch die befasste Kommission keine wirklichen Weiterentwicklungen seit 2016 erkennbar sind, obwohl sich das genannte Gremium im Klaren darüber war, dass die Bildungsziele und die umfassenden Forderungen an eine ernstgemeinte politische Bildung nicht im Rahmen eines reinen Politikunterrichts zu erreichen sind. Abgesehen von argumentierten Ressentiments, mangelnder Sachkenntnis und Vorbehalten bezüglich parteipolitischer Indoktrination der Lehrerschaft bei der Umsetzung der Forderungen des Erlasses „Politische Bildung“ zeigten Studien, wie z.B. eine Studie zur Politischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I (vgl. Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, 2017), dass, wenn überhaupt, politische Themen im Unterricht nur anlassbezogen – in Form einer Gedenktags- oder Gedenkjahrespädagogik –

behandelt wurden und danach als abgehakt bezeichnet werden. Dass sich derart der erwartete Bildungsimpuls für Schüler*innen nicht, oder nur zum geringen Teil, einstellen konnte, scheint durchaus verständlich.

Daraus ist auch das Resümee zu ziehen, dass politische Bildungsinhalte auch nachhaltig sein sollten. Diese Forderung findet sich auch in den SDGs 4 wieder. Diese Sustainable Development Goals sind ein Positionspapier, wobei sich 193 Mitgliedsstaaten zur nachhaltigen Entwicklung in Form von 17 Zielen verpflichten. Eines dieser Ziele ist das kritische politische Bewusstsein als Bildungsziel. Konkret fordert dieser Aktionsplan, dass es eine grundlegende Aufgabe der Bildung ist, sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden ein kritisches politisches Bewusstsein auszubilden (SDGs 4, 2017, S. 5). Als Empfehlung sieht dieses Papier vor, ein eigenes Trägerfach „Politische Bildung“ zu schaffen und das bereits bestehende Unterrichtsprinzip umzusetzen. Dies würde auch nachhaltig die Ausbildung und Forschung in Politischer Bildung in Österreich gewährleisten (SDGs 4, 2017, S. 11). Dieser Forderungskatalog lässt auch Rückschlüsse auf die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts zu. Denn auch ca. ein Drittel der Befragten traten für die Etablierung eines Schulfaches „Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I ein. Des Weiteren könnte auch das oft beklagte Zeitproblem, das der überwiegende Teil der befragten Lehrer*innen im Fach Geschichte und Politische Bildung beklagt, relativiert werden. Von Seiten der Wissenschaft herrscht die Ablehnung für ein eigenes Fach vor, da diese eine Entkopplung vom Fach Geschichte sehr kritisch sehen. Es bleibt also abzuwarten, ob dieser Forderungskatalog der österreichischen UNESCO-Kommission, der bis 2030 umgesetzt werden sollte, auch der Politischen Bildung neue Umsetzungsmöglichkeiten einräumt.

In näherer Zukunft wird nun der neue Rahmenlehrplan für Geschichte und Politische Bildung 2022/23 festgeschrieben, der nicht nur methodisch-didaktische Prinzipien in Form von Modulen, die das Lernen mit Kompetenzen und Konzepten garantieren soll, sondern vor allem auch den Wandel thematischer Strukturierungskonzepte weg von ausschließlich querschnittsbezogenen hin zu Längsschnitt orientierten Materialien anregen soll. Die Erfahrung der vorangegangenen Lehrpläne zeigt, dass deutende Rekonstruktionen aus der Vergangenheit politischer Ereignisse den Schüler*innen sehr häufig nur in Form einer Erzählung vermittelt wurden. Daher machte es für die Lehrplankommission durchaus Sinn, die thematischen Strukturierungskonzepte einschließlich der längs- und querschnittlichen Betrachtung als Darstellungsform von Politik für den Unterricht hervorzuheben. Wenngleich Längs- und Querschnitte mittlerweile im GSPB-Unterricht, neben dem immer noch vorherrschenden genetisch-chronologischen Durchgang in den aktuellen Lehrplänen festgeschrieben sind, zeigen die Diskussionen nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland in der Lehrerschaft erhebliche Vorbehalte gegen Begriffe wie Module oder Kompetenzen. Diese Vorbehalte werden zum einen durch die meist rein querschnittsbezogenen Ausbildungsinhalte für Lehrer*innen genährt und erfahren zum anderen ihre Bestätigung durch die inhaltliche Gliederung, der in den Schulen verwendeten Lehr- und Lernbücher (Rabl et al., 2019).

Besonders für die Erreichung politischer Bildungsziele scheint die Herangehensweise an politische Kompetenzbildung bei Schüler*innen über Längsschnitte leichter. Beim Längsschnittkonzept wird ein eng begrenzter Lerninhalt thematisiert, dessen Entwicklungslinien an ausgewählten Schnittstellen über einen längeren Zeitraum hinweg dargestellt werden. Dadurch wird der Blickwinkel der Schüler*innen auf wenige Dimensionen gesellschaftlich-politischen Zusammenlebens fokussiert. Durch die ausschnittshafte Darstellung in verschiedenen Blickwinkeln eröffnet sich den Schüler*innen am deutlichsten die Einsicht in Kontinuität und Diskontinuität historisch-politischer Prozesse. Darüber hinaus macht das Darstellungskonzept des Längsschnitts die Tiefendimension von Politik erfahrbar, indem es imstande ist, Gegenwartsbezüge herstellen zu können. Einerseits werden Problemkontinuitäten erkennbar, andererseits werden auch die zeitspezifisch verschiedenen Strategien und Problemlösungen zu einem bestimmten politischen Sachbezug offenbar. Dadurch soll eine Erkenntnis entstehen, die ungefragt die Absolutierung der politisch vertrauten Gegenwart überwindet. Heißt also auch, dass sich für Schüler*innen der Blick auf den Ursachenzusammenhang weitert, indem sie fragen, wie zu verschiedenen Zeiten und innerhalb unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse mit dem gegenwärtigen Problem verfahren worden ist. So sollen Schüler*innen befähigt werden, einen Sinnzusammenhang zwischen der Gegenwart und vergangenen politischen Phänomenen herzustellen (Hellmuth et al., 2016, S. 6).

Das Darstellungskonzept des Querschnitts soll aber im Verwirklichen von Zielsetzungen der Politischen Bildung nicht vernachlässigt werden, handelt es doch einen festgelegten Zeitraum über mehrere Jahrzehnte, womöglich über ein Jahr oder auch nur über einen bestimmten Tag ab. Dabei eröffnen sich Fragen in mehreren Analysefeldern, zum Beispiel nach politischen oder auch gesellschaftlichen Indikatoren. Hierin hat auch die Alltagsgeschichte ihren Platz. Das synchrone Darstellungsprinzip zeigt die Wirkungszusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Dimensionen und Positionen gesellschaftspolitischen Handelns zu einer bestimmten Zeit auf. Somit leistet das Querschnittskonzept auch einen wichtigen Beitrag zur Urteils- und Orientierungskompetenz bei Schüler*innen.

Unter der Anwendung von Längs- und Querschnittsmaterialien, gepaart mit der Vermittlung von Kenntnissen zu politischen Institutionen, wie auch zu politischen Schlüsselbegriffen (Prinzipien der Demokratie, Gewaltenteilung, etc.), soll das Arbeiten mit Schüler*innen im Rahmen der Politischen Bildung neue Impulse erfahren (Hellmuth et al., 2016, S. 2).

Die Ergebnisse dieser Studie konnten auch in die Adaption des Lehrplans 2022/23 einfließen, und es sollten weiters aus der Sicht des Forscher*innen-Teams notwendige Konsequenzen für die Umsetzung der politischen Bildungsinhalte in Form von entsprechenden Unterrichtspraktiken folgen. Um dies zu erreichen, ist sowohl die Fort- als auch die Ausbildung von politischen Bildner*innen gefordert. Aber auch die Einstellung von Lehrer*innen in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sollte in Bezug auf die politischen Bildungsinhalte geändert werden.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrpläne - Neue Mittelschulen. Kundmachungorgan BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>, abgerufen am 20.03.2020.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Schulrecht. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html, abgerufen 07.11.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html, abgerufen am 16.03.2020.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1978). Grundsatzterlass ZI. 33.464/6-19a/1978.
- Dahlke, D., Hanslmaier, E., Helberger, Mayr Ch., Eva-Margarita, Meindlhumer, M., Meixner, J., Niedermayr, M., Reinthaler, S. (2014). Politische Bildung Chancen Hoffnungen Grenzen. https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische_Bildung/Politik_und_Medien_in_der_Praxis/Politische_Bildung_-_Chancen_Hoffnungen_Grenzen.pdf#:~:text=Der%20Grundsatzterlass%20Politische%20Bildung%20in%20den%20Schulen%20gilt,und%20einigen%20mehr%20die%20Grundlage%20derzeit%20g%C3%A4ngiger%20Unterrichtsprinzipien, abgerufen am 22.11.2021.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz: Ein Modell. Springer-Verlag.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (2017). Studie der Uni Bielefeld zur Lage der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I. <https://dvpb.wordpress.com/2017/12/20/studie-der-uni-bielefeld-zur-lage-der-politischen-bildung-in-der-sekundarstufe-i/>, abgerufen am 20.11.2021.
- Ecker, A. Helmuth, T. Geschichte der Politischen Bildung. <https://online Plattform historisch politische Bildung. https://historisch-politische-bildung.at/geschichte-der-pb/geschichte-der-pb-2/>, abgerufen am 24.11.2021.
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In Kompetenzorientierung, Springer VS, Wiesbaden, S. 47–55.
- Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Kritzinger, S., Wagner, M. & Glavanovits, J. (2017). ErstwählerInnen bei der Nationalratswahl 2017 – Vorbericht – 31. August 2017. Studie der Universität Wien. https://www.parlament.gv.at/-ZUSD/PDF/Jungwaehler_Nationalratswahl_2017_final.pdf, abgerufen am 15.11.2021.
- Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2016). <https://www.politik-lernen.at/-gskpb>, abgerufen am 02.08.2022.
- Manzel, S., & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Springer VS, Wiesbaden, S. 59–86.
- Marchart, J. M. (2017). Die Angst vor der Politik in der Schule; Wiener Zeitung vom 20.09.2017. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/918171-Die-Angst-vor-Politik-in-der-Schule.html>, abgerufen am 07.11.2021.

- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag.
- Mittnik, P. (2017). Über das Versagen Politischer Bildung, Der Standard vom 17.05.2017; <https://derstandard.at/Meinungen/Debatten/Kommentare>, abgerufen am 24.04.2020.
- Online Kurier (2014). Kaum Zeit für Politische Bildung. <https://kurier.at/leben/studie-kaum-zeit-fuer-politische-bildung-in-der-schule/92.858.235>, abgerufen am 07.11.2021.
- Österreichische Bundesregierung (2013). Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 (Regierungsprogramm 2013 – 2018.pdf (derstandard.at, abgerufen am 22.11.2021.
- Österreichische UNESCO Kommission (2017). Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich. <https://sdgs.un.org/goals>, abgerufen am 2.11.2021.
- polis aktuell (2017). Politische Bildung im Lehrplan GSK/PB Sek I (2016). Handreichung für die achte Schulstufe. https://politik-lernen.at/dl/lorIJMJKomIkKJqx4KJK/pa_2017_05_Lehrplan_GSPB_Sek_I_achte_Schulstufe_web.pdf, abgerufen am 24.3.2020.
- Rabl, M., Lechner, G., Naderer, L., Pfeffer, E., Bruckberger, I., Baier, J., Wimmer, V. (2019). Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems. Fortbildungsangebote für Lehrer*innen in Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. [https://kphwien.sharepoint.com/:w:/r/sites/fuegeschichteundpolitischebildung/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2582AAB5-4A4D-4E12-90D7-E171DAA30DE1%7D&file=%C3%9Cbersicht_GSPB%20B%C3%BCcher%20\(1\).docx&action=default&mobileredirect=true](https://kphwien.sharepoint.com/:w:/r/sites/fuegeschichteundpolitischebildung/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2582AAB5-4A4D-4E12-90D7-E171DAA30DE1%7D&file=%C3%9Cbersicht_GSPB%20B%C3%BCcher%20(1).docx&action=default&mobileredirect=true), abgerufen am 22.11.2021.
- Rappersberger, R., Nigrowics, A. (2010). Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie. 2010-05-03_0209277.pdf (univie.ac.at), abgerufen am 22.11.2021.
- Regierungsprogramm: Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018. <https://images.derstandard.at/2013/12/12/regierungsprogramm%202013%20-%202018.pdf>, abgerufen am 22.11.2021.
- Reinhardt, S. (2016). Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Cornelsen. Berlin
- Sander, W. (2013). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Reihe: Politik und Bildung, Band 50. Wochenschauverlag. Schwalbach
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2010a). International Civic and Citizenship Education Study in Österreich (2006–2010). <https://www.sora.at/themen/politische-kultur/iccs-2006-2010.html>, abgerufen am 24.11.2021.
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2010b). Studie zur Politischen Bildung mit internationalen und österreichischen Ergebnissen. www.sora.at/nc/news-presse/archiv/news.../studie-zur-politischen-bildung-380.html, abgerufen am 24.03.2020.
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2014). Studie Politische Bildung – Wissenschaftlicher Endbericht 2014; www.sora.at/politischebildung_2014, abgerufen am 22.11.2021.
- Zentrum polis (2017). Methoden der Politischen Bildung. aus: polis aktuell Nr.2, 2017.

R&E-SOURCE

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | journal.ph-noe.ac.at

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.
2023 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 10. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
transformation.lernen

Einreichungen sind bis 31. Juli 2023 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>
Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2023