

Inhalt

Vorwort.	1
Beiträge	
Perspektiven von Forschung im Professionalisierungskontinuum Christian Fridrich, Reingard Klingler, Renate Potzmann	3
Demokratie-Bildung über den nationalen Tellerrand? Zur Rolle partizipativer Demokratie auf EU-Ebene für eine transnationale Politische Bildung Britta Breser	11
<i>Happy-Slapping</i> und (Cyber-)Mobbing. Ein Brückenschlag zwischen Schul- und Sozialpädagogik Michael Weber	27
Literatur und Gesellschaft – Der Roman „Kindeswohl“ des britischen Autors Ian McEwan. Johann Zeiringer	43
Trivialisierung und/oder Überforderung? Die Darstellung des Themengebietes Nationalsozialismus und Holocaust in österreichischen Schulbüchern der Primarstufe Philipp Mitnik	57
Unterrichtsprinzip Gendermainstreaming – Gleichstellung in Unterrichtsmitteln am Beispiel eines Schulbuchs für berufsbildende Schulen Angelika Zagler	73

Erasmus und EHEA (Europäischer Hochschulraum) Studierendenmobilität in Zeiten der europäischen Wirtschaftskrise. Die Situation internationaler Lehramtsstudierender in Österreich	89
Thomas Bauer, Alexandra Kreuz	
Changes in value priorities during teacher education	105
Almut E. Thomas, Barbara Pflanzl, Andrea Völkl, Kurt Allabauer	
Die Textkompetenz von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten	117
Brigitte Sorger	
Text- und Informationskompetenz. Eine begriffliche Standortbestimmung zur Gründung des „Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz“ an der Pädagogischen Hochschule Wien	135
Christian Aspalter, Brigitte Sorger, Marianne Ullmann	
Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern: Ergebnisse aus fünfjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Überblick	151
Paul Resinger	
LERN-Begleitung im LEHR-Beruf – eine Zumutung oder zumutbar?	167
Monika Perkhofer-Czapek	
„55+ ... eine Herausforderung“ – Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen von Wiener Lehrerinnen und Lehrern	185
Michaela Ziegler	
Analyse von bestehenden Materialien für den modularen CLIL-Unterricht (Englisch als Arbeitssprache) und ihre Kompatibilität mit den Rahmenbedingungen in österreichischen Volksschulen	197
Nina Eigner	

Service

Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung	203
Katharina Rosenberger	

Vorwort

Wissenschaftliche Perspektiven gewinnen zunehmend an Bedeutung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Es gilt dabei nicht nur die Lehre des formellen Schulunterrichts besser verstehen zu können und weiter zu entwickeln. Auch das pädagogische und soziale Umfeld junger Menschen in und außerhalb der Schule muss in unser Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung und Bildung stärker einbezogen werden. Diese Kontextualisierung des Lernens zusammen mit übergreifenden Fragestellungen sind Thema moderner Bildungsforschung zum Beispiel in der Freizeitpädagogik oder in Seamless Learning Umsetzungen. Forschung trägt dazu bei, innovative Unterrichts- und Lehr/Lernkonzepte zu entwerfen, zu testen und zu evaluieren um Lernprozesse und Kompetenzentwicklung sowohl psychologisch-kognitiv als auch motivational zu unterstützen und Brücken zwischen formellem und informellem Lernen zu schlagen.

Forschung hinterfragt aber auch das etablierte System und bringt es in Relation zu gesamtgesellschaftlichen Themen wie beispielsweise der Standort- und Arbeitsmarktentwicklung, der Globalisierung, der kulturellen Identität oder der Technologiekompetenz. Dies kann im Weiteren auch zu strukturellen Veränderungen in den Curricula und sogar im Bildungswesen als Ganzes führen (disruptive change). Die „Forschungsperspektiven“ der Pädagogischen Hochschule Wien sind diesem breiten Themenkreis gewidmet und wollen einen wichtigen Beitrag leisten, die berufsfeldbezogene Praxis zu reflektieren und in dieselbe zu wirken.

Um in einem ersten Schritt die bislang intern auf die Pädagogische Hochschule Wien konzentrierte Reihe besser in der Forschungslandschaft zu integrieren, hat sich das Redaktionsteam entschlossen, alle zukünftigen Bände für Beiträge von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern aus allen Einrichtungen zu öffnen. Das hat bereits im ersten Versuch, dem vorliegenden Band 7, zu einer großen Flut an interessanten und qualitätvollen Einreichungen aus fast allen Bundesländern geführt, unter denen es dem Redaktionsteam

durchaus schwer fiel auszuwählen. Die wissenschaftlich hochwertigsten dieser Beiträge wurden ausgewählt und durch persönliche redaktionelle Betreuung für die Veröffentlichung vorbereitet und optimiert.

Ein weiterer bewusster Schritt war es, die Beiträge den internationalen Anforderungen des offenen Zugangs zu Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung entsprechend unter der Open Access Policy der Pädagogischen Hochschule Wien offen und kostenfrei bereit zu stellen und weltweit über das Internet im Volltext zugänglich zu machen. Dahingehend wurden Autorinnen und Autoren angehalten ihren Artikel unter einer offenen Creative Commons Lizenz zu veröffentlichen.

Es ist das langfristige Ziel der Pädagogischen Hochschule Wien die „Forschungsperspektiven“ als anerkannte offene Fachzeitschrift für Lehrer/innenbildung zu etablieren und damit die wissenschaftliche Community rund um die Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu bereichern und zu befördern.

Ruth Petz
Rektorin

Wolfgang Greller
Vizektor für Forschung

Perspektiven von Forschung im Professionalisierungskontinuum

Christian Fridrich, Reingard Klingler, Renate Potzmann

„Die Ausbildung von Lehrpersonen ist mit der Grundausbildung nicht abgeschlossen“ (Herzog & Munz 2010, S. 73), deren Professionalisierung wird als lebenslange Entwicklungsaufgabe „über die gesamte Berufsspanne“ (ebd., S. 74) fortgeführt. Der Anspruch der Unterstützung dieser Entwicklungsaufgabe findet sich als leitender Grundsatz im Hochschulgesetz 2005. „Die Pädagogische Hochschule hat die Aufgabe, wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Bildungsangebote in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern, insbesondere in Lehrberufen, zu erstellen, anzubieten und durchzuführen“ (Jonak & Münster 2012, S. 48). Im Professionalisierungskontinuum unterstützt wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung an Pädagogischen Hochschulen sowohl die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die permanente Anpassung an Veränderungen im Berufsfeld (ebd.) als auch den „Transfer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die praktische Arbeit an Schulen“ (ebd.).

Für Terhart bildet „die Frage nach der Professionalität im Lehrerberuf eine Art Dauerthema“ (Terhart 2001, S. 43). Publikationen über teils kontroverse professionstheoretische Diskussion zu pädagogischer Professionalität und zur Lehrer/innenbildung versuchen die Vorstellungen von der Rolle der Lehrenden in einer sich stetig wandelnden Berufswirklichkeit zu klären (z.B. Schenz 2012, S. 23; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009). „Das Aufgabenbündel der Lehrenden ist zu bestimmen, d.h. es ist zu klären, ob die Lehrpersonen primär Wissen vermitteln, Lernprozesse anleiten und begleiten, Lernende coachen oder den Austausch von Erfahrungen moderieren“ (Lehner 2009, S. 65). Auch Fragen nach der Bedeutung der Erkenntnisse aus Forschung für „pädagogische Praxis- bzw. Handlungsfelder („Verwendungsforschung““ (Terhart 2001, S. 40, Hervorhebung im Original) im Rahmen des konkreten Berufshandelns werden erör-

tert. Professionell handelnde Lehrer/innen agieren u.a. *„auf der Grundlage eines Amalgams von wissenschaftlich überprüfbarem Wissen und Berufserfahrung“* (Terhart 2001, S. 57). Heis und Mascotti-Knoflach sprechen von *„Sensibilität der Praktiker/innen gegenüber ihrem Routinehandeln“* (Heis & Mascotti-Knoflach 2010, S. 22). Entscheidungen und Wahrnehmungen – etwa in Bezug auf Denkprozesse bei der Vorbereitung von Unterricht, Vorstellungen über die Wirkung bestimmter Unterrichtsmethoden – die im Wesentlichen auf Erfahrungsbildung in der pädagogischen Praxis, Formen des *„abgekürzten (routinisierten), „intuitiven“ Wahrnehmens und Entscheidens“* (Terhart 2001, S. 40, Hervorhebung im Original) basieren, greifen zu kurz. *„Professionell handelt nur derjenige, der sein Handeln im beruflichen Feld auf systematisch und methodisch kontrolliert gewonnenes Wissen stützt, das im Blick auf sich stetig verändernde Bedingungen hin immer wieder aktualisiert werden muss“* (Horstkemper & Beck 2001, S. 5). Als wichtiger Bezugsrahmen gilt *„die mit einem Berufsfeldbezug verbundene wissenschaftliche Fundierung der LehrerInnenbildung“* (Schenz 2012, S. 205) in einen berufsbegleitenden professionellen Entwicklungsprozess pädagogischen Handelns (vgl. Terhart 2001, S. 55ff.).

Theorie- und forschungsgeleitete Handlungskompetenz im schulischen Handlungsfeld hat auch eine pragmatische Komponente. Unter Umständen kann es für Lehrer/innen erforderlich sein, eine eingesetzte Lernumgebung oder Lehrmethode in Gesprächen mit der Schulleitung oder Schulaufsicht begründen zu müssen. *„Im Sinne einer professionellen Argumentationsbasis ist es hier nicht ausreichend sich auf eigene Erfahrungen oder Meinungen zu berufen“* (Haberfellner 2015, S. 45). Auch in der Lehrer/innen-Ausbildung zeigen erste Pilotierungsergebnisse, dass, wenn Studierende im Rahmen des Studiums in Forschungsprozesse eingebunden sind, wissenschaftlichen Ergebnisse und zugrundeliegende Methodik verstehen und selbst anwenden können, eher auch motiviert sind, diese Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis als Lehrer/in umzusetzen (vgl. Zumbach & Moser 2012, S. 9, zitiert nach Haberfellner 2015, S. 45).

Dieses wechselseitige Verhältnis (vgl. Jonak & Münster 2012, S. 48) und die damit verknüpfte Vielfalt an wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Forschung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verdeutlichen die Beiträge dieser Ausgabe.

Die Frage *„Was macht ein gutes Leben aus?“* ist jene, mit der seit jeher – auch philosophisch – das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum be-

leuchtet wurde. Präziser stellt sich immer wieder die Frage: Wie bilden sich gesellschaftliche Normen in pädagogischem Handeln ab? Und: Wohin soll ein Bildungssystem aktiv steuern? Bereits die platonische Vorstellung des Staates mit der Idee des Guten als oberstes, gestaltgebendes Prinzip, galt allgemein sowohl als Richtlinie zur Konzeption des Staates als auch jener der Pädagogik. Seit 1948 heißt es in der Menschenrechtskonvention der United Nations in Artikel 26/1: *„Jeder hat das Recht auf Bildung.“* Bildung ist ein Menschenrecht. Bis heute überführt und transformiert Pädagogik idealerweise die gesellschaftlichen Einflüsse in eine eigene Praxis, deren wichtigste „konstitutive Prinzipien“ – nach Auffassung des Berliner Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner – *„Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit“* (Benner 2012, S. 11) sind. Für Benner gibt es *„keine außerpädagogische Instanz [...] die legitimerweise in der Lage wäre, der Pädagogik Normen vorzugeben, sondern diese müssen – freilich unter Aufnahme der vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen – innerpädagogisch erarbeitet und diskutiert werden“* (ebd.). Durch Bildung eine gute, freie Gesellschaft zu schaffen, bedeutet die gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen, aktiv zu gestalten und als pädagogische Zielvorstellung durch Forschungsergebnisse zu unterstützen.

Konkret werden Facetten von politischer Bildung i.w.S. in den ersten fünf Beiträgen dieses Bandes untersucht, die sich aus dem Zusammenspiel von Gesellschaft und Pädagogik im Hinblick auf die forschungsgeleitete Professionalisierung von Menschen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ergeben. Der Bogen der bearbeiteten Inhalte spannt sich von partizipativer Demokratiebildung auf EU-Ebene, der interdisziplinären Verwendung von Literatur in der Soziologie, sozialen Brennpunktthemen wie Happy-Slapping und (Cyber) Mobbing hin zu zwei österreichischen Schulbuchanalysen zu den Themen Nationalsozialismus und dem Unterrichtsprinzip der Gleichstellung.

Der erste Beitrag von Brigitte Breser mit dem Titel *„Demokratie-Bildung über den nationalen Tellerrand? Zur partizipativen Demokratie auf EU-Ebene für eine transnationale Politische Bildung“* analysiert in einer empirischen Untersuchung Handlungsspielräume von Einzelpersonen in demokratischen Governance-Prozessen auf EU-Ebene und eröffnet Perspektiven für eine zeitgemäße Politische Bildung.

Michael Weber geht in seinem Beitrag *„Happy-Slapping und (Cyber-)Mobbing. Ein Brückenschlag zwischen Schul- und Sozialpädagogik“* auf die Situation medialer Gewaltphänomene an österreichischen Schulen ein. Die flächende-

ckende, quantitative Studie mit steirischen Lehrerinnen und Lehrern „*Happy Slapping – Medienunterstützte Gewalt in der Sekundarstufe I*“ fokussiert auf vier Hauptaussagen und bietet mit den damit verbundenen Implikationen schul- und sozialpädagogische Ausblicke von besonderem Interesse im Hinblick auf die PädagogInnenbildung.

Johann Zeiringer eröffnet basierend auf der Soziologie Pierre Bourdieus in seiner Arbeit mit dem Titel „*Literatur und Gesellschaft – Der Roman „Kindeswohl“ des britischen Autors Ian McEwan*“ eine Möglichkeit zur Erweiterung des sozialen Feldes und zeigt, wie Literatur verwendet werden kann, um soziologisch relevante Themen und Phänomene aufzuzeigen. An der Literaturform des Romans werden Themenkomplexe wie Raum, Zeit, soziale Ungleichheit, Demographie sowie ökonomische, politische und kulturelle Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit verdeutlicht – Literatur wird als Quelle des Erkenntnisgewinns für die Soziologie nutzbar gemacht.

Philipp Mittnik stellt in seiner empirischen Untersuchung „*Trivialisierung und/oder Überforderung? Die Darstellung des Themengebietes Nationalsozialismus und Holocaust in österreichischen Schulbüchern der Primarstufe*“ zuerst den aktuellen Forschungsstand zur Vermittlung des Holocaust in der Primarstufe dar. Anschließend analysiert Mittnik die fünf von der österreichischen Approbationskommission zugelassenen Sachunterrichtsbücher der 4. Schulstufe und beschreibt, inwieweit die Geschichte des Nationalsozialismus in dieser Altersstufe bearbeitet wird.

Der Beitrag von Angelika Zagler „*Unterrichtsprinzip Gendermainstreaming – Gleichstellung in Unterrichtsmitteln am Beispiel eines Schulbuchs für berufsbildende mittlere und höhere Schulen im Hinblick auf die Themen Gendermainstreaming, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität*“ untersucht ein approbiertes Schulbuch für berufsbildende mittlere und höhere Schulen im Hinblick auf die Themen Gendermainstreaming, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität. Zagler gibt in ihrer Untersuchung hiermit wertvolle Hinweise, wie Autorinnen und Autoren und Lehrer/innen Unterrichtsmittel und Schulbücher gendergerecht gestalten können. Dies ist besonders angesichts der Tatsache, dass in der Auseinandersetzung mit Diversitäten ein hohes Maß an Sozialkompetenz, Selbstreflexion und sensibler Handlungskompetenz bei der Umsetzung notwendig ist, ein wesentlicher Schritt hin zur Meisterung dieser didaktischen Herausforderung.

Das Thema „Rollenfindung“ in Bezug auf die Entwicklung der Berufspraxis (vgl. Hericks & Keller-Schneider 2012, S. 44) beginnt in der Ausbildung

als „*reflexive Auseinandersetzung mit Theorien, Erfahrungen und Überzeugungen zu Bildung und Unterricht*“ (ebd., S. 47) und setzt sich in einer berufsbegleitenden Auseinandersetzung mit Fragen zu konkreten Aufgaben im pädagogischen Handlungsfeld fort (vgl. Schenz 2012, S. 25).

Fort- und Weiterbildung muss sich auf „*verschiedene Alterskohorten einstellen und Angebote bereitstellen, welche die Bedürfnisse der gesamten Berufsdauer abdecken*“ (Herzog & Munz 2010, S. 76). Die Begleitung der letzten Berufsjahre sollte jedoch sich nicht nur auf Forschungsthemen wie Burnout (z.B. Mogg 2014) oder Belastung und Gesundheit im Lehrberuf (z.B. Schaar Schmidt 2009) beschäftigen sondern mit Fragen danach was Lehrpersonen „*um die 45 Jahre und älter beschäftigt, sind Fragen danach, welche neuen Herausforderungen sie noch annehmen möchten und wo ihre Erfahrungssätze, Interessen und Kompetenzen ihren Raum finden*“ (Herzog & Munz 2010, S. 77) und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Lebenswelt – aktuelle Bedingungen von Schule und Unterricht – zu reflektieren. Wie lässt sich der Übergang in den Ruhestand durch Fortbildung begleiten und durch Forschung unterstützen? Für Herzog und Munz können Pädagogische Hochschulen „*in der Begleitung des Übergangs in den Ruhestand ausschließlich vorbereitende Angebote machen*“ (Herzog & Munz 2010, S. 81, Hervorhebung im Original). Angebote zur Vorbereitung des Ruhestands sollen „*sowohl individuelle Ansätze (Standortbestimmungen, Coaching) als auch gruppenspezifische Angebote (z.B. Informationsveranstaltungen) und offene bzw. allgemeine Vertiefungsmöglichkeiten beinhalten*“ (Herzog & Munz 2010, S. 81, Hervorhebung im Original). Bei der Frage nach der empirischen Datenbasis zur Forschung über ältere Lehrpersonen zitieren Herzog und Munz folgende Antwort von Terhart (1994, S. 41): „*Fast gar nichts.*“ (ebd., S. 77)

Themenfelder der (berufs-)biografischen (Weiter-)Entwicklung der professionellen Laufbahn und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bis hin zu den letzten Jahren der beruflichen Karriere vor dem Übergang in den Ruhestand beleuchten sieben Beiträge dieser Ausgabe.

In der Studie „*Erasmus und EHEA (europäische Hochschulraum) Studienmobilität in Zeiten der europäischen Wirtschaftskrise*“ fokussieren Thomas Bauer und Alexandra Kreuz die Situation internationaler Lehramtsstudierender in Österreich. Sie kommen zu dem Schluss, dass der Großteil der internationalen Lehramtsstudierenden auch in Zeiten der Krise eine positive Identifikation als europäische/r Bürger/in zeigt.

Almut Thomas, Barbara Pflanzl, Andrea Völkl und Kurt Allabauer zählen Werte und persönliches Wachstum zu den grundlegenden Voraussetzungen für sozial gerechten Unterricht. Deren Förderung ist ein wichtiges Ziel der Lehrer/innen-Ausbildung. Im Zuge einer Längsschnittstudie zum Thema „*Changes in value priorities during teacher education*“ mit Studierenden dreier Pädagogischer Hochschulen in Österreich zeigte sich, dass diese Studierenden egalitäre Werte und persönliches Wachstum in ihrem letzten Studiensemester geringer schätzten als noch zu Studienbeginn. Zusätzlich wird die Bedeutung kulturübergreifender Erfahrungen betont.

Einsicht in die Textkompetenz von Studienwerberinnen und -werbern der PH Wien ermöglicht der Beitrag „*Die Textkompetenz von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*“ von Brigitte Sorger. Für den vorliegenden Beitrag wurden argumentative Texte, die im Zuge des Eignungsverfahrens der PH Wien verfasst wurden, textanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse ermöglichen es, ein Bild der Textkompetenz von Studienwerberinnen und -werbern und damit von der schulischen Schwerpunktsetzung in Fragen der Sprachkompetenz zu zeichnen.

Didaktische Konzepte, die auch das „Didaktikzentrum für Text und Informationskompetenz“ an der pädagogischen Hochschule Wien entwickelt und die es Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, mit der aktuellen Informationsdichte umzugehen, macht der Beitrag von Christian Aspalter, Brigitte Sorger und Marianne Ullmann zum Thema „*Text und Informationskompetenz*“ sichtbar. Der (hoch)schulische Erwerb von Text- und Informationskompetenz kann nicht auf einzelne Fächer ausgelagert, sondern nur in einer verschränkten Sichtweise aufgebaut werden. Ihren Beitrag schließen Sie mit der Erkenntnis ab, dass dieser Prozess nur gelingen kann, wenn alle Kolleginnen und Kollegen jedweder Bildungsinstitutionen hier Verantwortung übernehmen.

In seinem Beitrag „*Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern*“ stellt Paul Resinger vor, welcher Fortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben erreicht werden kann. In fünfjähriger Forschung und Entwicklungsarbeit wurden an der pädagogischen Hochschule Tirol Diagnoseaufgaben entwickelt, mit denen Berufsschullehrer/innen im Fachunterricht Lesedefizite von Lehrlingen rasch feststellen können.

Der Rolle der Lehrenden in einer sich stetig wandelnden Berufswirklich-

keit – u.a. bedingt durch gesellschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse der kognitionspädagogischen Forschung – und den in diesem Kontext in bildungspolitischen Programmatiken verwendeten Begriff „Lernbegleiter/in“ untersucht Monika Perkhofer-Czapek in ihrem Beitrag *„LERN-Begleitung im LEHR-Beruf – eine Zumutung oder zumutbar?“* Ergebnisse ihrer Untersuchung verweisen auf ein differenziertes Verständnis von Lernbegleitung und eine hohe Zustimmung zur Übernahme der damit verbundenen inneren Einstellungen und Handlungsfelder auf Seiten befragter Lehrer/innen an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und Neuen Mittelschulen (NMS) in Österreich.

Den thematischen Bogen (berufs-)biografischer Entwicklung beschließt Michaela Ziegler mit ihrem Beitrag *„55+... eine Herausforderung – Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen von Wiener Lehrerinnen und Lehrern“*. Die Anzahl der Lehrer/innen, die schon seit Jahrzehnten in der Schule tätig sind, wird sukzessive größer und größer. In einer speziell für diese Zielgruppe an der PH Wien in mehreren Semestern angebotenen Fortbildungsveranstaltung *„55+... eine Herausforderung“* wurden Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen der Teilnehmer/innen erhoben und analysiert.

Die Bachelorarbeit von Nina Eigner mit dem Titel *„Analyse von bestehenden Materialien für den modularen CLIL-Unterricht (Englisch als Arbeitssprache) und ihre Kompatibilität mit den Rahmenbedingungen in österreichischen Volksschulen“* untersucht, welche Kriterien bei der Auswahl von CLIL-Materialien für die Volksschule bedacht werden (müssen) und welche Ansprüche Lehrpersonen an Unterrichtsmaterial stellen. Dazu bewertet Eigner als Good Practice-Beispiele definierte Unterrichtsmaterialien nach theoriebasierten Kriterien.

In den letzten Jahren gibt es in der deutschsprachigen Bildungsforschung immer häufiger Projekte, in denen Vignetten als methodischer Zugang eingesetzt werden. Der Beitrag von Katharina Rosenberger *„Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung“* vermittelt einen Überblick über mögliche Anwendungsweisen und zeigt an Beispielen durchaus unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten auf.

Literatur

- Benner, Dietrich (2012): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.

- Haberfellner, Christina (2015): Zum theorie- und forschungsgeleiteten Handeln von Lehrpersonen – Überlegungen am Beispiel des Sachunterrichts. In: Benischek, Isabella; Beer, Rudolf; Forstner-Ebhart, Angela; Amtmann, Elisabeth (Hg.): Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen. Wien: facultas.
- Heis, Elisabeth; Mascotti-Knoflach, Silvia (2010): Zum forschenden Habitus an Pädagogischen Hochschulen. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Lehrer/innen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. In: Pädagogik. 64. Jg., H. 5, S. 42–47.
- Herzog, Silvio; Munz, Andrea (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 73–87.
- Jonak, Felix; Münster, Gerhard (⁴2012): Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005. Zirl: innverlag.
- Lehner, Martin (2009): Allgemeine Didaktik. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Mogg, Christina (2014): Von der Berufung zum Burnout – Arbeitssituation und -zufriedenheit von Lehrer/innen. In: Fridrich, Christian; Grössing, Helga; Swoboda, Walter (Hg.): Forschungsperspektiven 6. Wien: LIT, S. 103–19.
- Schaarschmidt, Uwe (2009): Beanspruchung und Gesundheit im Lehrberuf. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 605–616.
- Schenz, Christina (2012): LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person. München: Utz.
- Schluß, Henning (2012): Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. In: Fuchs, Thorsten; Jehle, May; Krause, Sabine (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141–155.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- United Nations: Menschenrechtskonvention 1948, Artikel 26/1. Abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (2016-01-19).
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (2009) (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz.

Demokratie-Bildung über den nationalen Tellerrand? Zur Rolle partizipativer Demokratie auf EU-Ebene für eine transnationale Politische Bildung

Britta Breser

Abstract Deutsch

Wer Politik mitgestalten möchte, muss über notwendige Handlungsmöglichkeiten verfügen. Die vorliegende empirische Untersuchung des Konsultationsprozesses zur Europäischen Bürgerinitiative der Europäischen Kommission greift daher die Frage nach den politischen Handlungsspielräumen von Einzelpersonen in demokratischen Governance-Prozessen auf EU-Ebene auf und sucht nach Konsequenzen für die transnationale Demokratie-Vermittlung. Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen für eine zeitgemäße Politische Bildung im Kontext der Europäischen Union werden aufgezeigt, um auf aktuelle Entwicklungen im europäischen Mehrebenen-System reagieren zu können.

Abstract English

In order to shape politics, it is necessary to obtain a certain scope of action. Thus, the empirical research of this study focuses on the European Commission's process of consultation, in particular regarding the European Citizens' Initiative. It addresses the concept of individuals' „political room for maneuver“ within the democratic governance processes at the EU level, and expresses consequences for Democracy Education on a transnational level. In order to respond to current developments in the European multi-level governance system, this study highlights both opportunities and challenges for an up-to-date Citizenship Education in the European Union.

Keywords

Politische Bildung, partizipative Demokratie, demokratische Handlungsspielräume, Europäische Union, transnational, empirische Studie

Zur Autorin

Britta Breser, Mag., M.E.S. lehrt und forscht im Bereich der Politischen Bildung mit Schwerpunkt zur transnationalen Demokratie-Entwicklung. Sie ist in der Lehrer/innen-Aus- und Fortbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz, der KPH Graz und der PH Steiermark sowie am internationalen Netzwerk Politische Kommunikation (netPOL) tätig.

Kontakt: britta.breser@kphgraz.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Demokratie in Europa – ein gefährdetes Gut? Die Beteiligung der EU-Bürger/innen bei den Wahlen zum Europäischen Parlament nimmt in einer erheblichen Zahl an EU-Ländern stetig ab (vgl. European Parliament 2014). Auf Skepsis und zunehmende Indifferenz der europäischen Bevölkerung gegenüber den Europäischen Institutionen und ihren Akteurinnen und Akteuren weisen zahlreiche Studien hin (vgl. Van Ingelgom 2014, S. 70f.; Bouillaud & Reungoat 2014, S. 13). Mit Slogans wie „*Bürgerdemokratie versus marktconforme Fassadendemokratie*“ (Bofinger 2012) formiert sich seit dem Ausbruch der Finanz- und Wirtschaftskrise und einem damit einhergehenden Kompetenz-Verlust demokratischer Institutionen ein offener Widerstand gegen die herrschenden formellen und informellen Spielregeln von EU-Governance.

Um dieser Demokratiekrise entgegen zu wirken, wurden auf EU-Ebene in den letzten Jahren eine Reihe von Maßnahmen getroffen – zum Teil in einem Ausmaß wie sie auf nationalstaatlicher Ebene nicht zu finden sind (vgl. Hüller 2011, S. 11). Die Entwicklungen zeigen eine Zunahme an Einbindung der Individualbürger/innen an konkreten Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Bruno 2011, S. 5). „*Zahlreiche Dokumente der EU-Institutionen lassen sich lesen, als gehe es um die unmittelbare Beteiligung des einzelnen Bürgers und der einzelnen Bürgerin am politischen Entscheidungsprozess*“ (Kohler-Koch & Quittkat 2011b, S. 97). Im Vertrag von Lissabon wurde im Artikel 11 erstmals eine spezielle Passage hinsichtlich der Involvierung auch der unorganisierten Bürgerschaft in EU-Governance-Prozessen eingefügt, zu der auch die Einführung der Europäischen Bürgerinitiative gehört (vgl. Vertrag über die Europäische Union (EUV) 2010). Was das konkrete Potential von demokratischer Beteiligung der Zivilgesellschaft auf EU-Ebene betrifft, findet man jedoch immer wieder den Hinweis, „*keine zu hohen Erwartungen an den demokratischen Bei-*

trag zivilgesellschaftlicher Partizipation“ (Kohler-Koch 2011a, S. 13) zu legen. Häufig wird kritisiert, dass es den Beteiligungsinstrumenten an realen Teilhabechancen durch die betroffenen Bürger/innen mangle (vgl. Giffey 2009, S. 12).

Um den Herausforderungen einer globalisierten Welt Rechnung zu tragen, ist die Politische Bildung gefordert, grenzüberschreitende Prozesse vermehrt in den Blick zu nehmen. Da die Auswirkungen der EU-Politik so weit wie noch nie zuvor in den Alltag der europäischen Bürgerschaft reichen, ist es Aufgabe der Politischen Bildung, ihren Fokus auf die Teilhabe an demokratischen Prozessen auf EU-Ebene zu legen und konkrete Handlungsspielräume in der Praxis aufzuzeigen. Wie soll daher eine zeitgemäße Politische Bildung auf die europäische Demokratiekrise reagieren? Welche Rolle kommt ihr angesichts dieser gegenwärtigen demokratischen Entwicklungen im europäischen Mehrebenen-System zu? Was kann und soll sie leisten, welche Irrtümer und welche Versuchungen sind zu vermeiden?

2 Ziele und Forschungsfragen

Gemäß dem Selbstverständnis einer partizipativen Demokratie, welche die *„Beteiligung vieler Bürgerinnen und Bürger an der politischen Meinungs- und Willensbildung auch zwischen den Wahlen in vielen unterschiedlichen Handlungsfeldern“* (Meyer 2009, S. 133) verlangt, soll die Frage beantwortet werden, welche Rolle unorganisierte Bürger/innen in institutionellen Politikformulierungs- und Umsetzungsprozessen auf EU-Ebene einnehmen und welche daraus resultierenden Aufgaben der Politischen Bildung zukommen. Der Fokus liegt hierbei einerseits auf der Exploration partizipativ-demokratischer Handlungsspielräume auf EU-Ebene, die dem europäischen Individuum entweder gewährt oder verweigert werden und den Konsequenzen für eine Politische Bildung, welche den Auftrag einer transnationalen Demokratie-Bildung ernst nimmt. Gestaltungsmöglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen der Politischen Bildung hinsichtlich der Vermittlung demokratischer Governance im transnationalen Kontext der EU werden somit aufgezeigt.

Die aktuelle Literatur zur Demokratie-Entwicklung auf EU-Ebene stellt Diskrepanzen zwischen dem demokratischen Anspruch und der Wirklichkeit bürgerschaftlicher Beteiligung in Politikformulierungs- und Politikimplemen-

tierungsprozessen auf EU-Ebene fest (vgl. Kohler-Koch & Quittkat 2011a). Handlungsspielräume und Grenzen einer politischen Partizipation Einzelner an Top-down-Initiativen im institutionellen Kontext der EU wurden bislang nur ansatzweise wissenschaftlich sichtbar gemacht. Die unorganisierte Bürgerschaft in EU-Governanceprozessen – und somit auch die Zielgruppe Politischer Bildner/innen – blendet die Wissenschaft bislang mitunter fast völlig aus. Auf dieses Defizit soll im Folgenden eingegangen und im Anschluss Ableitungen für eine zeitgemäße Politische Bildung gefunden werden.

3 Methodische Vorgehensweise

Als Fallbeispiel für die Beantwortung der Forschungsfrage diente das Konsultationsverfahren der Europäischen Kommission zur Europäischen Bürgerinitiative. Durch das Instrument soll gewährleistet werden, dass Betroffene – und damit sind auch Einzelpersonen jeden Alters gemeint – bereits während des Gesetzesentstehungsprozesses einbezogen werden. Diese öffentliche Konsultation, ein internetbasiertes Anhörungsverfahren zu Rechtsvorschlägen der Europäischen Kommission, ist im Vertrag von Lissabon als partizipativ-demokratisches Element grundgelegt (vgl. Vertrag über die Europäische Union (EUV) 2010) und wurde auf der Online-Konsultationsplattform „Your Voice in Europe“ zwischen 11.11.2009 und 31.01.2010 durchgeführt. Die Beiträge wurden entweder via E-Mail oder per Post an die Europäische Kommission gesendet und im Anschluss auf dem Internetauftritt der Europäischen Kommission unter der Rubrik „Europäische Bürgerinitiative“ (vgl. Europäische Kommission) archiviert.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine Mehrebenen-Analyse durch Zuhilfenahme sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungsmethoden herangezogen. Die empirische Aufarbeitung erfolgte daher in zwei Teilen.

3.1 Dokumentenanalyse

Die 153 Konsultationsdokumente am Internet-Portal der Europäischen Kommission, welche Einzelpersonen der unorganisierten europäischen Bürgerschaft im Vorfeld der Verschriftlichung der Verordnung zur Europäischen Bürgerinitiative erstellt haben, wurden nach quantitativen Kriterien untersucht. Die Auswertung erfolgte in Form eines groben deskriptiven Clusterings, das

nach Mayring zur Deskription des Gegenstandsbereichs und zur Strukturierung der Forschungsfrage dient (vgl. Mayring 1993, S. 86).

3.2 Qualitative Interviews

Mündliche Face-to-Face-Interviews mithilfe von strukturierten Leitfäden und teilstandardisierten Fragen fanden mit Personen statt, die als Akteurinnen und Akteure beziehungsweise Beobachter/innen vertiefte Informationen zum Einbezug der unorganisierten Bürgerschaft in den Entstehungsprozess der Europäischen Bürgerinitiative geben konnten und in unterschiedlichem Ausmaß in diesen Prozess selbst involviert waren. Zum einen wurden sieben Beamtinnen und Beamte der Europäischen Kommission herangezogen, die im Entstehungsprozess der Europäischen Bürgerinitiative direkt tätig waren. Zum anderen wurden sieben österreichische Journalistinnen und Journalisten befragt, die in Brüssel ansässig sind und entweder indirekt durch die Berichterstattung in die Entwicklung der Europäischen Bürgerinitiative einbezogen waren beziehungsweise den Prozess beobachtet haben und somit als geeignete Auskunftspersonen zu den Anforderungen partizipativer Prozesse auf EU-Ebene dienen. Die Interviews fanden in der Zeit von 12. bis 27.04.2012 in Brüssel in den Büros der Befragten oder in öffentlichen Cafés und Restaurants statt. Die Länge der Gespräche variierte zwischen zehn und 60 Minuten. Als Kommunikationssprache wurde Deutsch oder Englisch verwendet, manchmal waren auch französische Passagen inkludiert. Da die Mehrheit der Befragten um Anonymität bat, wird von einer Nennung der Namen abgesehen.

Einerseits dienen die Interviews als Experteninterviews nach der Definition von Gläser & Laudel: „*Experten sind Personen, denen ein privilegierter Zugang zu Informationen zugeschrieben wird*“ (Gläser & Laudel 2004, S. 10). Ihre Expertise bezieht sich auf die Rolle der unorganisierten Bürger/innen im europäischen Governance-Prozess, vor allem, weil zu diesem Thema bislang umfassende Informationen in schriftlicher Form fehlen (vgl. Brüggemann 2008, S. 113). Andererseits sind die befragten Personen zu einem gewissen Teil auch selbst Gegenstand der Untersuchung, da sie mit der unorganisierten Bevölkerung im Kontext der Europäischen Bürgerinitiative zu tun hatten. Die Auswertung erfolgte nach Mayring, wobei speziell Themen herausgefiltert wurden, die in den Interviews häufig und vertieft genannt wurden. Das Material wurde so zusammengefasst, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben und Aus-

sagen aus beiden Berufsgruppen gegenübergestellt werden (vgl. Mayring 2000, S. 472).

Auch wenn mitunter Kritik laut wird, dass die Europäische Kommission aufgrund ihrer normativen Verfasstheit nicht für demokratische Mitbestimmung geschaffen sei, wird sie als exemplarischer Forschungsgegenstand gewählt. Denn in der Praxis ist immer wieder festzustellen, dass gerade die Kommission im Vergleich zu den anderen Europäischen Institutionen die meisten Anstrengungen unternimmt, um institutionelle Partizipationsprozesse in Gang zu setzen. Die Wahl der Konsultation zur Europäischen Bürgerinitiative erfolgte, da die Verordnung zur Europäischen Bürgerinitiative eine Thematik ist, welche die Bürger/innen (in Österreich auch Jugendliche ab dem vollendeten 16. Lebensjahr) direkt und in anschaulicher, verständlicher Weise betrifft.

4 Ergebnisse

Die Dokumentenanalyse am Fallbeispiel des Konsultationsprozesses zur Europäischen Bürgerinitiative zeigte, dass unorganisierte Bürger/innen ohne geografische und soziale Einschränkung grundsätzlich die Möglichkeit haben, Interessen und Meinungen in den Entstehungsprozess neuer politischer Materien auf EU-Ebene einzubringen und auf Initiativen der Kommission zu reagieren. Es wurde deutlich, dass neben der organisierten europäischen Bürgerschaft auch Individualbürger/innen ihre Positionen kundtun. Politische Bildner/innen betrifft diesbezüglich vor allem die Tatsache, dass der Konsultationsprozess auch Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Studierenden offen steht.

Die qualitativen Interviews machen deutlich, dass die EU-Institutionen Bestrebungen zeigen, auf Kritik von außen zu reagieren und den Bürgerinnen und Bürgern Beteiligungsmöglichkeiten an politischen Entscheidungsprozessen – zumindest auf rhetorischer Ebene – zu gewähren. Was die Bemühungen der Europäischen Institutionen hinsichtlich der praktischen Umsetzung partizipativer Governance auf EU-Ebene und der Implementierung der Beteiligungsinstrumente für die unorganisierte Bürgerschaft betrifft, ist jedoch Kritik berechtigt. Es existiert zwar das Recht und auch die reale Möglichkeit für EU-Bürger/innen mithilfe dieses partizipativen Demokratie-Instruments die eigene Meinung einzubringen. Garantie gibt es jedoch keine, dass die deklarierte Stimme Konsequenzen zeigt. Deren Gewicht in EU-Entscheidungsprozessen

kann durch die empirische Untersuchung nicht eindeutig festgestellt werden, widersprüchliche Aussagen machen jedenfalls keine positive Einschätzung möglich.

Zum anderen wird deutlich, dass im Verhältnis zur gesamten europäischen Bürgerschaft nur ein zu vernachlässigender kleiner Teil der Bevölkerung am Konsultationsprozess zur Europäischen Bürgerinitiative teilgenommen hat und somit auch wenig Druck gegenüber der Europäischen Kommission ausgeübt wurde. Angenommen wird, dass – neben dem Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer Teilnahme – es einen eklatanten Mangel an Information über dieses Partizipationsinstrument gibt. Einerseits wird eine Holschuld der Bürger/innen eingefordert, andererseits wird eine Kommunikationsinstanz gefordert, wobei diesbezüglich sehr direkt auch auf die Politische Bildung in den Nationalstaaten hingewiesen wird. Als geeignetster Ort zur Erklärung von Partizipationsmöglichkeiten auf EU-Ebene wird von den Befragten – neben der Europäischen Kommission, der Medienberichterstattung und nationalen Institutionen – die Politische Bildung an den diversen Bildungseinrichtungen betrachtet. Speziell von Seiten der Journalistinnen und Journalisten wird diesbezüglich ein Versagen der Politischen Bildung in Österreich konstatiert.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte der Analyse des Beteiligungsprozesses angeführt, auf Handlungsspielräume und Grenzen einer Demokratie-Bildung im transnationalen Kontext hingewiesen sowie Anforderungen für eine Politische Bildung aufgezeigt:

Eigenschaften der Teilnehmenden: Grundsätzlich werden keine Vorgaben für Personenangaben bei der Abgabe einer Konsultation gemacht, was es verunmöglicht, vollständige Eigenschaften der Teilnehmenden am Konsultationsprozess zu erheben. Da es Personen gibt, die ihren Beitrag explizit auf Englisch verfasst haben und mitunter auch Sammelbeiträge internationaler Teams entstanden sind, kann auch die jeweilige Sprache kein klarer Hinweis auf die geografische Herkunft sein.

Die Analyse der Konsultationsbeiträge zur Europäischen Bürgerinitiative zeigt jedenfalls eine ungleichmäßige sprachliche Verteilung und ein Ungleichgewicht, was Gender-Differenzen betrifft und weist somit auf Exklusionsprozesse hin: Von den (zum Zeitpunkt der Befragung) 23 EU-Amtssprachen, wurden neun verwendet (Englisch, Spanisch, Französisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Dänisch, Rumänisch). Sprachen aus den neueren EU-

Mitgliedsländern sind deutlich unterrepräsentiert. Von jenen Konsultationen, die in Geschlechterkategorien zugeordnet werden konnten, waren 95 dem männlichen und 45 dem weiblichen Geschlecht zugehörig. Das Alter der Einzelpersonen war nur selten herauslesbar. Von den Befragten wurde wiederum festgestellt, dass die junge Internetgeneration nicht bemerkbar am Prozess der Entstehung der Europäischen Bürgerinitiative teilgenommen habe beziehungsweise, dass sie nicht explizit berücksichtigt wurde.

Mangelnde Transparenz: Das Stimmrecht der europäischen Bevölkerung im Rahmen einer Konsultation ist als „Stimmungsbild“ für die Europäische Kommission im Vorfeld politischer Entscheidungen zu sehen. Die Konsultation dient als eine Einsicht der Kommission in europaweite Interessen, um so zugleich die Legitimität von Entscheidungen zu rechtfertigen. Von einer tatsächlichen Abbildung der Stimmen im Entscheidungsprozess kann jedoch keine Rede sein. Selbst für „erfolgreiche“ Konsultationsbeiträge können keine einheitlichen Charakteristiken festgemacht werden. Dies macht es für die Politische Bildung schwierig bis unmöglich, konkrete Kompetenzen für eine Teilnahme an diesem Prozess zu formulieren und auszubilden. Auch die Auswertungsmodalität innerhalb der Europäischen Kommission ist unklar: Die Untersuchung machte nicht ersichtlich, ob nach quantitativen oder qualitativen Kriterien vorgegangen wurde. Die in der Literatur mitunter als „*Dunkelkammer*“ (Quittkat 2011, S. 67) bezeichneten Auswertungs- und Implementierungsprozesse der Konsultationsbeiträge in der Europäischen Kommission wurden somit durch die vorliegende Untersuchung bestätigt. Auch der Begriff „Dialog“ ist in Hinblick auf den Konsultationsprozess zur Europäischen Bürgerinitiative zu hoch angesetzt, da nur in wenigen Fällen eine Interaktion der unorganisierten Bürgerschaft mit der Europäischen Kommission zustande kam.

Strukturelle Barrieren: Ein Fokus dieser empirischen Untersuchung wurde auf die Aufdeckung von Barrieren im Konsultationsprozess gelegt, welche sich in vorgegebenen Strukturen sowie Systembedingungen zeigen und von unterschiedlichen institutionellen Akteurinnen und Akteuren im Partizipationsprozess abhängen. Fehlende zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen für die Einbeziehung von Bürgerinnen und Bürgern in politische Entscheidungsprozesse auf EU-Ebene wurden benannt. Auch nicht vorhandene Erfahrungen des Personals der Europäischen Kommission im Umgang mit Einzelpersonen

hat die Untersuchung festgestellt. Diese Barrieren für Partizipationsaktivitäten gilt es wahrzunehmen und in der Demokratie-Vermittlung gegenüber unrealistischen Erwartungen klar zu deklarieren.

Ressourcenfrage: Als ein Problem des Konsultationsprozesses stellte sich die europäische Vielsprachigkeit heraus. Die abgegebenen Beiträge, welche im Anschluss auf der Online-Plattform archiviert werden, werden in der Originalsprache ohne Übersetzung gespeichert. Dies verunmöglicht diskursive und deliberative Demokratie-Prozesse über Sprachgrenzen hinweg. Von Seiten der Europäischen Kommission sind Beiträge grundsätzlich in englischer oder französischer Sprache erwünscht. Als weitere Barrieren für die Teilnahme am Konsultationsprozess wurden in den Interviews ein fehlender Internet-Zugang sowie fehlendes Wissen über das EU-System und nicht existente Interaktionen der Europäischen Kommission mit der Bevölkerung in punkto Hilfestellung bei Partizipationsaktivitäten vermutet. Diesbezüglich kann der Politischen Bildung eine klare Rolle zur Ermächtigung der Teilnahme von Einzelpersonen an europäischen Politik-Prozessen zugeschrieben werden.

Individuum versus organisierte Zivilgesellschaft: Speziell von Seiten der österreichischen Journalistinnen und Journalisten wird die Annahme angemerkt, dass Beiträge von Einzelpersonen gegenüber den Beiträgen der organisierten Zivilgesellschaft nachrangig behandelt werden. Die Ergebnisse legen nicht dar, dass die Beteiligung einzelner Bürger/innen an Politikformulierungs- und Umsetzungsprozessen auf EU-Ebene im Vergleich zur organisierten Zivilgesellschaft (153 Beiträge einzelner Bürger/innen versus 176 Beiträge der organisierten Zivilgesellschaft) insgesamt niedrig ist. Durch die Interviews wird aber deutlich, dass es Wissen braucht, um zum richtigen Zeitpunkt und am richtigen Ort Beiträge zu liefern. Man kann annehmen, dass die organisierte Zivilgesellschaft aufgrund ihres Expertise-Vorsprungs effizientere Wege im Dschungel des europäischen Mehrebenen-Systems findet. Diese Tatsache könnte ein Auftrag an die Politische Bildung sein, sich mit der vielfältigen Landschaft der europäischen Zivilgesellschaft und Partizipationsmöglichkeiten in transnationalen Nichtregierungsorganisationen auseinanderzusetzen.

5 Interpretation und Diskussion

Wer Politik mitgestalten möchte, muss auch über die notwendigen Handlungsspielräume verfügen. Die vorliegende empirische Untersuchung des Kon-

sultationsprozesses zur Europäischen Bürgerinitiative greift daher die Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten der unorganisierten Bevölkerung auf EU-Ebene auf. Politische Bildung hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, jenes Repertoire für politische Beteiligungsprozesse auszubilden, das es braucht, um diese Handlungsspielräume auszufüllen. Dafür ist zum einen Wissen über Möglichkeiten und Begrenzungen politischer Partizipation notwendig, welches die politische Urteilsbildung – eine der Kernaufgaben der Politischen Bildung – fördert. Das Fallbeispiel dieser empirischen Untersuchung vermittelt darüber hinaus noch einen tiefergehenden Zugang zu Funktionsweisen transnationaler Politik: Zum einen werden Gestaltungsspielräume und Grenzen transnationaler Partizipationsprozesse aufgezeigt, zum anderen gibt die Analyse auch Einblicke in die Komplexität des demokratischen Mehrebenen-Systems der EU (vgl. Diendorfer 2011, S. 3), die es in einem zeitgemäßen Politikunterricht zu vermitteln gilt.

5.1 Diffuser Demokratie-Begriff

Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse, so ist zu beachten: Was mitunter als partizipative Demokratie in europäischen Governance-Prozessen erscheint, muss in der Realität noch nicht Demokratisierung an sich bedeuten. In Dokumenten der Europäischen Institutionen wird der Begriff „Partizipation“ grundsätzlich nicht klar definiert. Als konkrete Verwirklichung von partizipativer Demokratie benennt die Europäische Kommission Online-Konsultationen ebenso wie Workshops, Seminare, Politikforen und Konferenzen. Die Abgrenzung zum Lobbying ist ebenfalls fließend. Unterschiedliche Handlungsspielräume und differente Erwartungen an die Ergebnisse sind bei der Vermittlung dieser partizipativen Demokratie-Inhalte vor Augen zu halten. Die Einführung des Begriffs der „partizipativen Governance“ anstatt „partizipativer Demokratie“ auf EU-Ebene erscheint diesbezüglich jedenfalls angemessener.

5.2 Agenda-Setting-Instrument

Auch wenn die Handlungsspielräume der unorganisierten Bürgerschaft nicht klar festzumachen sind, verdeutlichen die Interviews teilweise, dass das Konsultationsverfahren der Europäischen Kommission mitunter als Agenda-Setting-Instrument betrachtet werden kann. Interessante Argumentationen, originelle Aspekte und Beschreibungen persönlicher Betroffenheit werden von

Seiten der Europäischen Kommission gewünscht, Verallgemeinerungen sollten vermieden werden. Hüller bestätigt die Ergebnisse der Befragung: *„Das demokratische Potential zivilgesellschaftlicher Beteiligung liegt in der Eröffnung neuer Perspektiven und Anliegen beziehungsweise daran, diese an die politische Elite heranzutragen und dieses Potenzial können Stellungnahmen von Individuen genauso haben“* (Hüller 2011, S. 133).

5.3 Prozessorientierung

Die vielschichtige Politik auf EU-Ebene kennzeichnet sich durch lange Prozeduren mit verschiedenen Phasen, in denen unterschiedliche Entscheidungsträger/innen auftreten. Auch das Konsultationsverfahren charakterisiert sich durch einen zähen und mitunter langen Prozess. Für eine effektive Partizipation in Politikformulierungs- und Umsetzungsprozessen auf EU-Ebene ist daher vor allem Wissen über den richtigen Zeitpunkt und den passenden Ort einer politischen Beteiligungshandlung notwendig (vgl. Kohler-Koch 2011b, S. 257). Die Vermittlung von EU-Politik muss dementsprechend – entgegen Trends medialer Berichterstattung – prozessorientiert angelegt werden und sollte vermeiden, sich nur auf einmalige politische Ereignisse zu konzentrieren (vgl. Dahlgren 2009, S. 184).

5.4 Exklusionsverursacher

Die vorliegende empirische Studie zeigt, dass partizipative Governance auf EU-Ebene nicht chancengleich abläuft. Beim Konsultationsverfahren der Europäischen Kommission werden mitunter ressourcenreichere soziale Gruppen bevorzugt und Gender-Differenzen ersichtlich, auf die Politische Bildung reagieren sollte. Zudem wird deutlich, dass politische Kommunikation in Hinblick auf die Informiertheit der Bürger/innen einen wichtigen Bestandteil demokratischer Inklusionsprozesse ausmacht (vgl. Späth 2001, S. 44). *„Inklusion und Exklusion manifestieren sich nicht nur auf der Akteursebene, sondern auch über die Inhalte des öffentlichen Diskurses“* (ebd., S. 180). In der Folge lässt sich der Schluss ziehen, dass ein demokratischer Zugewinn durch politische Partizipation im Rahmen einer Konsultation der Europäischen Kommission nur dann erreicht wird, wenn Politische Bildung auch jene sozialen Schichten in den Blick nimmt, *„die bisher bei der Mitgestaltung europäischer Politik benachteiligt waren“* (Quittkat 2012, S. 69).

5.5 Krisenhaftigkeit transnationaler Governance

Politische Bildung sollte nicht in die Gefahr kommen, sich als „*Legitimationsmaschine für die konkrete Politik der EU*“ (Sander 2015, S. 42) zu verstehen und nach dem Leitbild der Europäischen Kommission „*den künftigen Bürger Europas*“ (Sander 2015, S. 43) hervorzubringen. Die Krisenhaftigkeit partizipativer Governance im transnationalen Kontext der EU, der durch den Konsultationsprozess zur Europäischen Bürgerinitiative sichtbar wird, muss auch in der Politikvermittlung adäquat zur Debatte gebracht werden. Da demokratische Repräsentation angesichts gesellschaftlicher und ökonomischer Herausforderungen in Frage gestellt wird, muss die Herausforderung des Umgangs mit Interessen der (marginalisierten) unorganisierten Bürgerschaft in Politikformulierungs- und Politikimplementierungsprozessen deutlich gemacht werden.

5.6 Politik als mehrdimensionaler Prozess

Demokratisches Regieren auf EU-Ebene besteht aus einer großen Anzahl von Entscheidungszentren und undurchsichtigen Hierarchien zwischen diesen Zentren, die wiederum komplizierte Netzwerke innehaben (vgl. Benz & Papadopoulos 2006, S. 2f.). Die Literatur spricht nicht nur von einem EU-Mehrebenen-System, sondern mitunter auch von „*mehrdimensionalen Entscheidungssystemen*“ (Haller 2008, S. 473). Konsequenz einer solchen EU-Governance ist somit die Verlagerung der Politik in „*dezentrale Prozesse der Entscheidungsfindung in deliberativen Arenen*“ (Schmalz-Bruns 1999, S. 188), die für die unorganisierte Bürgerschaft mitunter schwer zu durchschauen sind. Detjen streicht als Konsequenz für den Einzelnen vor allem das Wissen um politische Prozeduren hervor, das in diesem mehrdimensionalen System benötigt wird, um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen auch tatsächlich wahrnehmen zu können: „*Der Bürger muss zu diesem Zweck Kenntnisse über administrative Zuständigkeiten und rechtliche Verfahren besitzen. Er muss über strategische Fähigkeiten verfügen, um eigene oder als richtig erkannte allgemeine Ziele verwirklichen zu können*“ (Detjen 2000, S. 10).

6 Ausblick

Politische Information gilt – worauf diese empirische Untersuchung mehrmals hindeutet – als konstituierender Faktor in partizipativen Governance-

Prozessen auf EU-Ebene. Es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis der Bürger/innen zu kommunikativen Vermittlungsinstanzen, um an partizipativen Verfahren teilnehmen zu können. (vgl. Meyer & Peintinger 2013, S. 179).

Die Politische Bildung muss sich somit die Frage stellen lassen, welches Wissen als Basis für Demokratie-Kompetenzentwicklung notwendig ist, das die Entwicklung wirksamer partizipativer Demokratieformen auf transnationaler Ebene unterstützt. Da die mehrdimensionale demokratische Governance in der EU aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit, sowohl an politischen Akteurinnen und Akteuren als auch an Schauplätzen, Partizipationsprozesse Einzelner erschwert, braucht es eine Reflexion gegenwärtiger Vermittlungskonzepte transnationaler Politik. Zwei Schwierigkeiten, die transnationale Governance charakterisieren, stellen sich der Politischen Bildnerin und dem Politischen Bildner im europäischen Kontext im Besonderen. Sie gilt es, künftig weiterzudenken und in fachdidaktischen Konzepten zu konkretisieren:

1. Informationsflut: Dass die Menge an Information keine hinreichende Bedingung für politische Prozesse in einer Demokratie ist, wird in der Literatur immer wieder betont: „*Increasing the amount of political information available [...] does not necessarily contribute to higher levels of civic engagement*“ (Lutz 2006, S. 25). Studien zeigen, dass sich Bürger/innen gerade aufgrund der unübersichtlichen Masse an Informationen und des immer leichter werdenden Informationszugangs nicht hinreichend informiert fühlen, um politische Entscheidungen zu tätigen (vgl. Fowler & Margolis 2013).
2. Komplexität: Die Spezialisierung politischer Inhalte verursacht, dass Politik für die Einzelne und den Einzelnen undurchschaubar und unzugänglich bleibt (vgl. Richter 2011, S. 141). Da die politische Bürgerschaft im Prozess der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Probleme in transnationalen Gebilden mit stets neuen Themen, die zum Teil hochspezialisiertes Fachwissen verlangen, konfrontiert ist (vgl. Kühberger 2009, S. 52), wird es für Politische Bildner/innen künftig auch zunehmend notwendig, wieder „*nach dem Grundsätzlichen [...] des Politischen zu fragen*“ (ebd.).

Literatur

Benz, Arthur; Papadopoulos, Yannis (2006): Introduction – Governance and Democracy: Concepts and Key Issues. In: Benz, Arthur; Papadopoulos, Yannis: Gover-

- nance and Democracy. Comparing National, European and International Experiences, New York: Routledge, S. 2–3.
- Bofinger, Peter et al. (Hg.): Einspruch gegen die Fassadendemokratie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Online, 3.8.2012. Abrufbar unter: www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/europas-zukunft/kurswechsel-fuer-europa-einspruch-gegen-diefassadendemokratie-11842820.html (2015-08-20).
- Bouillaud, Christophe; Reungoat, Emmanuelle (2014): Tous des opposants? De l'euroscpticisme aux usages de la critique de l'Europe. In: Politique européenne, S. 9–45.
- Brüggemann, Michael (2008): Europäische Öffentlichkeit durch Öffentlichkeitsarbeit? Die Informationspolitik der Europäischen Kommission. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruno, Elisa (2011): The European Citizens' Initiative (ECI): entrusting civil society participation versus enhancing the democratic legitimacy of the EU institutions? Master Thesis: College of Europe, Brügge.
- Dahlgren, Peter (2009): Media and Political Engagement. Citizens, Communication, and Democracy. New York: Cambridge University Press.
- Detjen, Joachim (2000): Der demokratiekompetente Bürger. Eichstätter Antrittsvorlesungen: Katholische Universität Eichstätt.
- Diendorfer, Gertraud (2011): Einleitung. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Politische Handlungsspielräume. Bozen: Studien-Verlag, S. 3.
- Europäische Kommission (o.J.): Die Europäische Bürgerinitiative. Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/citizens_initiative/index_de.htm (2015-08-20).
- European Parliament (o.J.): Results of the 2014 European Elections. Abrufbar unter: www.europarl.europa.eu/elections2014-results/en/turnout.html (2015-08-20).
- Fowler, Anthony; Margolis, Michele (2013): The political consequences of uninformed voters, Electoral Studies 2013. Abrufbar unter: www.michelemargolis.com/uploads/2/0/2/0/20207607/fowlermargolis_electoral_studies.pdf (2015-08-20).
- Giffey, Franziska (2009): Europas Weg zum Bürger. Die Politik der Europäischen Kommission zur Beteiligung der Zivilgesellschaft, Dissertation: Freie Universität Berlin.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Stuttgart: UTB-Verlag.
- Haller, Max (2008): European Integration as an Elite Process. The Failure of a Dream? New York: Routledge.
- Hüller, Thorsten (2011): Demokratie und Sozialregulierung in Europa. Die Online-Konsultationen der EU-Kommission. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kohler-Koch, Beate (2011a): Zivilgesellschaftliche Partizipation in der EU auf dem Prüfstand. In: Kohler-Koch, Beate; Quittkat, Christine: Die Entzauberung par-

- tizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, S. 7–18.
- Kohler-Koch, Beate (2011b): Zivilgesellschaftliche Partizipation: Zugewinn an Demokratie oder Pluralisierung der europäischen Lobby? In: Kohler-Koch, Beate; Quittkat, Christine: Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, S. 241–271.
- Kohler-Koch, Beate; Quittkat, Christine (2011a): Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- Kohler-Koch, Beate & Quittkat, Christine (2011b): Die Öffnung der europäischen Politik für die Zivilgesellschaft – das Konsultationsregime der Europäischen Kommission. In: Kohler-Koch, Beate; Quittkat, Christine: Die Entzauberung partizipativer Demokratie. Zur Rolle der Zivilgesellschaft bei der Demokratisierung von EU-Governance. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, S. 74–97.
- Kühberger, Christoph (2009): Welches Wissen benötigt die Politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen.. Bozen: StudienVerlag, S. 52–56.
- Lutz, Georg (2006): Participation, Information and Democracy. The consequences of Low Levels of Participation and Information for the Functioning of Democracy. Hamburg: LIT Verlag.
- Mayring, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 51–62.
- Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie? Eine diskursive Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Sarah; Peintinger, Teresa (2013): (K)eine Stimme für MigrantInnen? Inklusion und Exklusion in der Politisierung von Migration. In: Atac, Ilker; Rosenberger, Sieglinde: Politik der Inklusion und Exklusion. Göttingen: V&R unipress, S. 177–196.
- Quittkat, Christine (2011): The European Commission's Online Consultations – A Success Story? *Journal of Common Market Studies*, S. 653–674.
- Quittkat, Christine (2012): Die EBI – (K)ein Tor zur europäischen Politik für „Normalbürger“, *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, S. 69–79.
- Richter, Emanuel (2011): Was ist politische Kompetenz? Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Sander, Wolfgang (2015): Europa denken lernen – gibt es eine europäische Identität? In: Diendorfer, Gertraud et al. (Hg.): Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 35–45.

- Schmalz-Bruns, Rainer (1999): Deliberativer Supranationalismus. Demokratisches Regieren jenseits des Nationalstaats. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, S. 185–244.
- Späth, Holger (2001): *Meinung und Partizipation: Über Entmündigung und Meinungsmanipulation in kulturindustriellen Kommunikationsstrukturen. Kritik und Handlungsperspektiven*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Van Ingelgom, Virginie (2014): *Integrating Indifference. A Comparative, Qualitative and Quantitative Approach to the Legitimacy to the European Integration*. University of Essex: ECPR Press.
- Vertrag über die Europäische Union (EUV) (2010): Art. 11(3). 30.03.2010 Amtsblatt der Europäischen Union C83 (2015-08-20).

Happy-Slapping und (Cyber-)Mobbing Ein Brückenschlag zwischen Schul- und Sozialpädagogik

Michael Weber

Abstract Deutsch

Mediale Gewaltphänomene haben sich längst den Einzug in österreichische Schulen gebahnt. Aus dem aktuell erschienenen Werk *Happy-Slapping – Medienunterstützte Gewalt in der Sekundarstufe I*, das Ergebnisse einer flächendeckenden, quantitativen Studie des gesamten steirischen Lehrkörpers beinhaltet, stehen vier Hauptaussagen im Fokus. Die (inter-)national einzigartigen Daten auf diesem Gebiet und vor allem die damit verbundenen Implikationen sowie die daraus erwachsenen schul- und sozialpädagogischen Ausblicke sind in diesem Beitrag von besonderem Interesse. Zudem wird ein Blick auf die PädagogInnenbildung NEU an der KPH Graz geworfen, wo dieser Thematik in der Ausbildung auf zweierlei Art Rechnung getragen wird.

Abstract English

Media-based violence has long found its way into Austrian schools. From the recent publication *Happy-Slapping – Media-supported Violence at Lower Secondary Level*, which includes results of a Styrian-wide quantitative survey carried out with lower secondary school teachers, four distinctive results could be drawn. The (inter-)nationally unique data in that area, the associated implications as well as the school- and sociopaedagogical prospects are of particular interest in this article. Furthermore the Teacher Training Education NEU at the Catholic University College of Education Graz is looked upon, as it incorporates the issue in a two-fold way.

Keywords

Happy-Slapping, (Cyber-)Mobbing, PädagogInnenbildung NEU, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit

Zum Autor

Michael Weber, Mag. Dr., Sozialpädagoge, Ethnologe sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaftler, Lehrender am Kolleg für Sozialpädagogik (KSP) sowie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Graz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik und Praxis, (Cyber-) Mobbing und Gewalt(-phänomene), Ethik.

Kontakt: michael.weber@kphgraz.at

1 Ausgangslage

Da zu *Happy-Slapping* bislang keine fundierten empirischen Daten in quantitativer Form vorlagen, konnte der Autor mit seiner Dissertation zum Thema ein Forschungsdesiderat schließen und die Ergebnisse seiner Arbeit nun unter dem Titel *Happy-Slapping – Medienunterstützte Gewalt in der Sekundarstufe I* (vgl. Weber 2015) der Scientific Community präsentieren. Die qualitativ ausgerichteten Werke von Hilgers (2011) und Lange (2008) bildeten neben der JIM-Studie (vgl. mpfs 2010) sowie dem EU kids Online II Report (2010) und diversen Sammelwerken (vgl. Richard et al. 2008), die im Zuge der Neuen Medien sich auch der Thematik *Happy-Slapping* widmeten, die Basisliteratur für das Forschungsprojekt. Da *Happy-Slapping* ein sich widersprechender Begriff ist und *Brutal-Slapping* (Durrer 2006) die treffendere Bezeichnung wäre wie sie bspw. in der Schweiz verwendet wird, wird der Begriff des *Happy-Slapping*, weil er unter dieser Bezeichnung auch international bekannt ist und diskutiert wird, in dieser Abhandlung einerseits beibehalten und andererseits konsequent kursiv gesetzt.

Die inhaltliche Bestimmung, was nun konkret ein *Happy-Slapping*-Video ist, wird von den Autorinnen und Autoren der Videos, also den Täterinnen und Tätern, wie von den Opfern, den Rezipientinnen bzw. Rezipienten und von der Presse unterschiedlich beschrieben. Fakt ist, dass es bislang keine einheitliche Begriffsfestlegung in der wissenschaftlichen Forschung gibt. Wissenschaftler/innen sowie Journalistinnen und Journalisten beschreiben seit etwa 2005 ein Phänomen, das als Erscheinungsform mit dem Begriff *Happy-Slapping* bezeichnet wird. Relevante Unterscheidungsmerkmale können die Beteiligungsform (produzierend oder konsumierend), die Gewaltintensität (leicht oder schwer) und die Beziehung der Akteurinnen und Akteure zueinander (bekannt oder unbekannt) sein (vgl. Hilgers 2011, S. 42f.). Bei

Happy-Slapping-Vorfällen können sowohl weibliche als auch männliche, alte oder junge, vornehmlich jugendliche Personen, Täter/innen oder Opfer sein. Es kann sich dabei um Aktionen in der Schule oder im öffentlichen Raum handeln. Die Attacken können sich gegen unbekannte sowie bekannte Personen richten. Es wird in der Presse über Taten Einzelner sowie von Gruppen oder Gangs berichtet. Die drei allumfassenden Punkte bei *Happy-Slapping*-Vorfällen sind, dass Personen beabsichtigt Gewalt zugefügt wird, dass die Gewalthandlungen mit der Handykamera aufgezeichnet werden und die Videos zur Verbreitung gedacht sind (vgl. ebd., S. 14).

In Medienberichten und Definitionen wird immer wieder die Institution Schule als Tat-(Ort) für *Happy-Slapping*-Vorfälle genannt beziehungsweise vor allem über Pflichtschüler/innen berichtet, die an *Happy-Slapping*-Aktionen beteiligt waren (vgl. Der Standard 2008). Die Bedeutsamkeit dieses Gewaltphänomens explizit in steirischen Schulen der Sekundarstufe I zu untersuchen, basierte unter anderem auf einem Interview mit Zollneritsch (vgl. Die Presse 2008), der in *Happy-Slapping* ein ernst zu nehmendes Thema sieht und schockiert ist, dass Provokationen und Schlägereien inszeniert und gefilmt, dann auf youtube oder Schulservern eingestellt und elektronisch versendet werden. Das Problem sei seiner Meinung nach an die Lehrendenprofessionalität gekoppelt, da diese speziell auf Problemsituationen hin trainiert und angehalten sind sich selbst, neben den Angeboten des Landesschulrates, ein Netz von Beratungseinrichtungen und Ansprechpersonen aufzubauen, mit denen sie gemeinsam gegen die verstärkt auftretenden Gewalttrends vorgehen können. Die Schwierigkeit, so Zollneritsch, liegt allerdings darin, dass diese Empfehlungen von den Schulen teils positiv, aber auch teils negativ aufgenommen und umgesetzt würden (vgl. ebd.). Ein weiterer bedeutender Grund die empirische Forschung in das Untersuchungsfeld der steirischen Schulen der Sekundarstufe I zu legen, bezieht sich auf Spiel (vgl. Der Standard 2008), die unterstreicht, dass Kinder zwischen zehn und vierzehn Jahren den Höhepunkt ihres physischen Gewalterlebens und Gewaltauslebens erreichen (vgl. ebd.). Über ähnliche Befunde bzgl. Mobbing- und Gewaltbelastungen unter zehn- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern berichten bspw. auch Rabold et al. (vgl. 2008, S. 37ff.) oder Schubarth (vgl. 2010, S. 70). Die Eckpfeiler bzw. die Schlagwörter der Ausgangslage – Gewalt, Medien und Schule – führten zur Formulierung des Forschungsziels, zum Formulieren von Forschungsfragen und zur Entwicklung von Hypothesen.

2 Ziel, Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel der Forschung war die aktuelle Situation zu *Happy-Slapping* an steirischen Schulen in der Sekundarstufe I zu untersuchen, die gewonnen Erkenntnisse aus Theorie und Empirie zusammenzufügen und einen Ausblick zu geben, wozu die Ergebnisse in weiterer Folge verwendet werden könnten. Aus den Schlagwörtern ließ sich auch die Verortung des Themas ablesen. Gewalt(-phänomene) und deren Konfliktlösung sind zentrale Themen, mit denen sich die Sozialpädagogik auseinandersetzt, vor allem im Kinder- und Jugendbereich. Da bei *Happy-Slapping* die Neuen Medien eine elementare Bedeutung haben, ergibt sich hier eine Schnittstelle zur Medienpädagogik und da die Untersuchung in der Institution Schule angesiedelt ist, wo sie bereits Probleme verursacht hat, betrifft das Thema *Happy-Slapping* selbstverständlich auch die Schulpädagogik (vgl. Weber 2015, S. 189ff.). Die nachstehenden fünf Fragen wurden im Vorfeld zur Klärung der Forschungsfragen theoretisch bearbeitet und beantwortet:

Frage 1: Was verbirgt sich hinter dem Phänomen *Happy-Slapping*?

Frage 2: Ist *Happy-Slapping* eine Form des Cyberbullyings bzw. des Cybermobbing?

Frage 3: Welche Motive, Erklärungsansätze und Theorien stehen hinter *Happy-Slapping*?

Frage 4: Wie ist *Happy-Slapping* im Kontext der schulbezogenen Gewalt- und Mobbingforschung einzuordnen?

Frage 5: Wie ist *Happy-Slapping* im juristischen Kontext und wie aus medienethischer Sicht einzuordnen?

Die folgenden drei Forschungsfragen waren Grundlage der empirischen Untersuchung. Bei allen Forschungsfragen wurden die Befragten darauf hingewiesen, dass eine Unterscheidung zwischen aktiven (Besitz und Weitergabe von Videos auf Schüler/innen-Handys, an denen Schüler/innen der Schule beteiligt waren) und passiven (Videos, die die Schüler/innen zwar besitzen und weitergeben, jedoch schulfremde Beteiligte zeigen) *Happy-Slapping*-Vorfällen (vgl. Richard et al. 2008, S. 73) getroffen wird.

Forschungsfrage 1: Mit welcher Häufigkeit werden aktive und passive *Happy-Slapping*-Vorfälle an steirischen Schulen der Sekundarstufe I beobachtet?

Innerhalb der ersten Forschungsfrage interessierte zunächst, ob den Befragten die Bedeutung des Begriffes *Happy-Slapping* überhaupt bekannt und inwieweit das Phänomen *Happy-Slapping* an steirischen Schulen präsent war. Die Beantwortung der Fragestellung 1 erfolgte explorativ, d.h. ohne Formulierung expliziter Hypothesen.

Forschungsfrage 2: Existieren an steirischen Schulen der Sekundarstufe I Strategien zum Umgang mit *Happy-Slapping*-Vorfällen sowie zum Umgang mit Gewalt und Medien im Allgemeinen?

Dieser ebenso explorativ gestaltete Themenkomplex untersucht, ob Strategien und Regelungen an steirischen Schulen zur Handhabung von *Happy-Slapping*-Vorfällen existieren, bzw. welcher Umgang mit Medien insgesamt gehandhabt wird.

Forschungsfrage 3: Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit aktiver und passiver *Happy-Slapping*-Vorfälle und verschiedenen Charakteristiken der Schule?

Frühere Studien in verwandten Themenkomplexen (vgl. Fuchs et al. 2009; Schubarth 2010; Gantzer 2011) ließen darauf schließen, dass zwischen verschiedenen demografischen Variablen bzw. Charakteristiken der jeweiligen Schule und der Häufigkeit aktiver und passiver *Happy-Slapping*-Vorfälle ebenfalls Zusammenhänge bestehen. Basierend darauf wurden u.a., die hier verkürzt wiedergegebenen, Hypothesen formuliert (vgl. Weber 2015, S. ff.):

(1a/b) Je größer der Anteil an Jungen in der Schule ist, desto mehr aktive (passive) *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet.

(2a/b) Je niedriger das Bildungsniveau ist, desto mehr aktive (passive) *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet.

(3a/b) Je höher der Anteil an Migrantinnen bzw. Migranten in den Schulen ist, desto mehr aktive (passive) *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet.

3 Methodische Konzeption

Als Erhebungsinstrument diente ein eigens entwickelter Online-Fragebogen, der anonym und flächendeckend an alle steirischen Schulen der Sekundarstufe I ausgeschickt wurde. Insgesamt kam es zu fünf Aussendungen wobei von 214 möglichen Fragebogenrückläufen, 185 zum überwiegenden Teil ganz

ausgefüllte Fragebögen retour kamen (vgl. Weber 2015, S. 200). Hierzu ist anzumerken, dass 37,8 Prozent der Befragten keine näheren Angaben zu demografischen und schulspezifischen Daten weitergaben, obwohl, wie Stigler es für die empirische Sozialforschung empfiehlt, diese erst zum Schluss der Befragung ermittelt und bewusst kurz gehalten wurden (vgl. Stiegler 2005, S. 138).

Die Auswertung der Untersuchungsdaten erfolgte entweder mittels eindimensionalem Chi-Quadrat Test oder 4-Felder- bzw. Mehrfelder-Chi-Quadrat-Test. Sämtliche Analysen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem Auftreten aktiver und passiver *Happy-Slapping*-Vorfälle und demografischen Variablen wurden mittels Chi-Quadrat Test auf ihre Signifikanz überprüft (vgl. Bortz et al. 2008, S. 109). Die Irrtumswahrscheinlichkeit wurde mit $p = 0,05$ festgelegt, wobei darüber hinaus Werte bis $p = 0,100$ als Tendenzen berichtet wurden. Sämtliche Berechnungen wurden mit SPSS, Version 19, durchgeführt (vgl. Brosius 2011, S. 204f.).

4 Ergebnisse

In diesem Textabschnitt soll die Frage 2 geklärt werden, ob nun *Happy-Slapping* eine Form des Cybermobbings ist oder nicht, ehe Ergebnisse der Online-Erhebung dargelegt werden. Um Cybermobbing verstehen zu können, musste zunächst definiert werden, worum es sich beim herkömmlichen oder traditionellen Mobbing handelt. Dieses Vorhaben führte zu Olweus, der die drei Punkte *Gewalt* (physisch und/oder psychisch), *Machtungleichverhältnis* und *Dauer der Gewalt* unter dem Begriff „Mobbing“ subsumierte (vgl. Olweus 2011, S. 22f.).

Die am häufigsten zitierte Definition von Cyberbullying stammt von Belsey (o. J.): „*Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others*“. Wie zu *Happy-Slapping* gibt es auch zu Cybermobbing aufgrund der zahlreichen Begriffsbestimmungen keine eindeutige Definition. Diese Problematik erläutert Willard ganz pragmatisch: „*Use of the term cyberbullying itself presents some concerns. Some socially aggressive online activities may not fit in the classic definition of bullying, which concludes concepts of repetition and an imbalance in power. But because the term has become popular and identifiable, it is the best choice of further discussion*“ (Willard 2007, S. 3).

In Bezug auf Cybermobbing ist festzuhalten, dass einerseits das Machtver-

hältnis hierbei nicht mehr zwingend von Bedeutung ist, da in der virtuellen Welt, Täter/innen aus der Anonymität heraus agieren und andererseits, dass Cyberbullying rund um die Uhr möglich ist, weil es den face-to-face Kontakt, wie beim traditionellen Bullying, nicht mehr voraussetzt. In der Analyse des Forschungsstandes zu *Happy-Slapping* als Form des Cybermobbings durch die Hilfenahme der JIM-Studie (vgl. mpfs 2010) und dem EU Kids Online II Report (2010) ergab sich, dass *Happy-Slapping* als einhergehendes Problem der Neuen Medien entweder nur nebenbei oder gar nicht berücksichtigt wurde. Das heißt fachlich gesehen, dass *Happy-Slapping* nicht zwingend im Kontext des Cybermobbings einzuordnen ist, jedoch eine Form bzw. Methode des Cybermobbings sein kann. Inhaltlich spielt es in der Pädagoginnen- und pädagogenbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden keine große Rolle, wie das eine oder das andere benannt oder zu einer Kategorie zuordenbar ist. In der (sozial-)pädagogischen Praxis ist das Erkennen von Gewaltproblematiken aller Art entscheidend und noch wichtiger das adäquate Handeln, wenn Gewaltkonflikte im traditionellen sowie im virtuellen Bereich auftreten.

Bezüglich der explorativen Daten wurde ermittelt, ob die Bedeutung des Begriffs *Happy-Slapping* bei den Befragten bekannt ist. 50,8 Prozent gaben an, den Begriff *Happy-Slapping* zu kennen, weitere 21,1 Prozent wussten ungefähr, worum es sich bei *Happy-Slapping* handelt. 26 Prozent der Befragten gaben an, den Begriff bislang nicht gekannt zu haben (vgl. Weber 2015, S. 210).

Auf die Frage nach bisherigen aktiven *Happy-Slapping*-Vorfällen gaben 41,3 Prozent der Befragten an, an ihrer Schule bereits von derartigen Vorfällen betroffen gewesen zu sein. Demgegenüber waren sich 27,4 Prozent sicher, dass es an ihrer Schule noch nicht zu aktiven *Happy-Slapping*-Vorfällen gekommen war. 31,3 Prozent der befragten Personen hielten es für möglich, dass es bereits aktive Vorfälle gab. In Bezug auf passive *Happy-Slapping*-Vorfälle gaben 29,5 Prozent der Befragten an, bereits einen oder mehrere Vorfälle an ihrer Schule gehabt zu haben. Ebenfalls 29,5 Prozent berichteten, dass sich bislang noch kein passiver Vorfall ereignet habe und weitere 41,1 Prozent gaben an, dass sich passive Vorfälle möglicherweise zugetragen haben könnten (vgl. Weber S. 211ff.). Gefragt nach den Schritten, die an den Schulen in Folge von aktiven und passiven *Happy-Slapping*-Vorfällen üblicherweise eingeleitet wurden, erwiesen sich Gespräche mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern (aktive Fälle: 85,3%; passive Fälle: 63,4%), deren Eltern (aktive: 71,6%; passive: 45,1%) sowie mit dem Lehrpersonal (aktive: 66,7%; passive: 41,5%) als

am häufigsten gesetzte Schritte. Gespräche mit Schulpsychologinnen und -psychologen wurden in 20,6 Prozent der Fälle nach aktiven und in 13,4 Prozent der Fälle nach passiven Vorfällen in Anspruch genommen. Weitergehende Schritte, wie bspw. die Einschaltung der Polizei (aktive: 13,7%; passive: 3,7%), des Jugendamtes (aktive: 2,9%; passive: 1,2%) oder der Bezirksschulinspektoren bzw. -inspektoren (aktive 2,9%; passive: 0%) wurden hingegen selten oder nie eingeleitet. Die Möglichkeit, unter dem Item *Sonstige*, die Schulsozialarbeit als Alternative zu nennen wurde von den Befragten nicht erwogen (vgl. ebd., S. 218ff.).

Die Ergebnisse zu den Hypothesen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Auftreten aktiver *Happy-Slapping*-Vorfälle und dem Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen an den Schulen ergab entsprechend der Erwartung einen signifikanten Zusammenhang. Der Anteil aktiver Vorfälle an Schulen mit mehrheitlich Jungen ist am höchsten. Keine Signifikanz, aber eine Tendenz lässt sich bei passiven *Happy-Slapping*-Vorfällen berichten (vgl. Weber 2015, S. 237ff.). Zu aktivem *Happy-Slapping* in Bezug auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gab es kein, jedoch im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen dem Auftreten passiver Vorfälle und Migrationshintergrund, ein sehr wohl signifikantes Ergebnis. Entsprechend der ursprünglichen Erwartung berichteten 100 Prozent der befragten Personen in Schulen mit über 20 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von bereits erlebten passiven Vorfällen. Im Vergleich dazu berichteten das Selbe 49,2 Prozent der Befragten von Schulen mit einem MigrantInnenanteil bis zu 20 Prozent (vgl. ebd., S. 228ff.). In Bezug auf das Auftreten passiver Vorfälle in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp zeigte sich entsprechend der Erwartung und im Gegensatz zu aktiven Vorfällen ein signifikant höherer Anteil an Vorfällen in Hauptschulen (60%) und Neuen Mittelschulen (64,3%) als im Vergleich zur AHS (12,5%) (vgl. ebd., S. 233ff.).

5 Interpretation und Diskussion

Ehe die im Fokus stehenden Kernaussagen interpretiert und diskutiert werden, soll noch ein kurzer Blick auf die bereits in Kapitel drei angedeutete Problematik in Bezug auf das demografische Ergebnis geworfen werden. Ein möglicher Grund für das Weglassen der demografischen Angaben könnte in etwaigen Be-

fürchtungen ruhen, dass die Wahrung der Anonymität und des Datenschutzes nicht eingehalten wird und dadurch Rückschlüsse auf einzelne Schulen oder gar Personen getroffen werden könnte. Aus Sicht der Befragten könnte bspw. das Motiv der *Nestbeschmutzung* eine Rolle spielen und um sicher zu gehen, dass auf keinen Fall ein Rückschluss auf die eigene Person gemacht werden kann, könnte die *Nicht-Beantwortung* der demografischen Daten die Folge daraus gewesen sein (vgl. Stigler 2005, S. 138f.). Als eher unwahrscheinlich werden die Möglichkeiten eingeschätzt, dass die Befragten einem technischen Fehler (Übertragungsfehler) bzw. einem Anwendungsfehler (Fehlclick) unterlegen sein könnten (vgl. Weber 2015, S. 240).

Die erste Hauptaussage, die Weber (2015) in der Ergebnisdiskussion herausgearbeitet hat, bezieht sich auf die Auftretenshäufigkeit von *Happy-Slapping*-Fällen und ergab, dass weder aktive noch passive Vorfälle alltägliche Gewaltphänomene waren und dass sie in der Schule kein Brennpunktthema darstellten, obwohl die Befragten im untersuchten Zeitraum von insgesamt 413 (!) Vorfällen berichteten. Da die JIM-Studie (vgl. mpfs 2010) ergab, dass 80 Prozent der befragten Jugendlichen bekannt ist, dass *Happy-Slapping*-Videos existieren und unter Schülerinnen und Schülern kursieren, würde sich zum Thema eine gesamtsteirische Schüler/innenbefragung anbieten, um das Gewaltphänomen in seiner gesamten Breite zu erforschen. In der Annahme, dass in anderen Schulen bzw. Schultypen ebenso *Happy-Slapping*-Vorfälle vorkommen und im Hinblick auf eine etwaige österreichweite Hochrechnung der Vorfälle, wäre die Anzahl der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Fälle mit Sicherheit (noch) höher, als jene aus dieser Befragung. Abgesehen von einer Untersuchung der gesamten Schüler/innenschaft ist auch bei Weber von einer deutlich höheren Dunkelziffer an *Happy-Slapping*-Vorfällen auszugehen, vor allem wenn ein Blick auf all jene Befragten geworfen wird, die es sehr wohl für möglich halten, dass an ihren Schulen *Happy-Slapping* vorkommt (vgl. Weber 2015, S. 265ff.).

Das Ergebnis zur Frage nach den Strategien im Umgang mit *Happy-Slapping*-Vorfällen, brachte als zweite Kernaussage hervor, dass es zwar Wege gibt mit diesem Gewaltproblem umzugehen, jedoch konnte über die Zufriedenheit mit den Konfliktlösungen nichts ausgesagt werden. Dass die steirische Lehrer/innenschaft mit den innerschulischen Lösungen nicht unbedingt zufrieden ist, könnte der immer stärker werdende Ruf nach externen Expertinnen bzw. Experten, die aufgrund verschiedener Problemlagen, bspw. in Bezug

auf das (Gewalt-)Verhalten von Schülerinnen und Schülern, in der Schule zum Einsatz kommen sollten, unterstreichen. Es wird von der steirischen schulpyschologischen Stelle zwar erkannt, dass das österreichische Schulsystem unter einem Mangel an Unterstützungspersonal leidet, doch bleibt offen, warum nicht in erster Linie im Schulsystem befindliche Hilfsressourcen in Anspruch genommen werden (vgl. Zollneritsch 2013, S. 5). Eine mögliche Begründung diesbezüglich könnte die Anomietheorie von Böhnisch (2006) liefern. Vor dem Hintergrund der anomischen Struktur der Institution Schule (vgl. Schubarth 2010, S. 44f.) stellt sich schließlich die Frage, ob und wie sinnvoll es ist, wenn Gewaltprobleme, wie *Happy-Slapping* und die damit einhergehenden Tatbestände und Problematiken, vorwiegend Schulinterna bleiben (vgl. Weber 2015, S. 274).

Die verifizierten Hypothesen – Je höher der Anteil an Migrantinnen bzw. Migranten in den Schulen ist, desto mehr passive *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet. – und – Je niedriger das Bildungsniveau (nach Schultypen gereiht) ist, desto mehr passive *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet. – bilden in der Zusammenschau die dritte Hauptaussage. Da der Zusammenhang von Migrationshintergrund und passiver *Happy-Slapping*-Vorfälle signifikant ist, wurde angenommen, dass vermehrt Schüler/innen mit Migrationshintergrund Hauptschulen besuchen und dort in passiver Art und Weise *Happy-Slapping*-Clips rezipieren, tauschen oder weiterverbreiten. Da zudem erhoben wurde, dass die untersuchten Hauptschulen bzgl. des passiven *Happy-Slappings* ebenso signifikant belastet sind, besteht die Annahme, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aufgrund bspw. sprachlicher Barrieren, verstärkt eher dort anzutreffen sind und seltener Gymnasien besuchen als ihre österreichischen Kolleginnen und Kollegen. Dass dem tatsächlich so ist, konnte infolge zu geringer Datenniveaus jedoch nicht berechnet werden und bleibt daher eine Annahme des Autors (vgl. Weber 2015, S. 279ff.).

Die letzte der vier Kernaussagen bezieht sich auf die verifizierte Hypothese – Je größer der Anteil an Jungen in der Schule ist, desto mehr aktive *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet. – und auf, die als Tendenz berichtete, Hypothese – Je größer der Anteil an Jungen in der Schule ist, desto mehr passive *Happy-Slapping*-Vorfälle werden berichtet. Das nahezu *klassische* Ergebnis, dass Jungen bei physischen Gewalthandlungen stärker belastet sind als Mädchen, wurde auch im Zusammenhang mit dem Gewaltphänomen *Happy-*

Slapping evident, da dieses Phänomen bei aktiven Fällen physische Gewalt bedingt (vgl. Weber 2015, S. 285ff.).

6 Ausblick und Sidestep zur PädagogInnenbildung NEU an der KPH Graz

In Bezug auf die Bekanntheit des *Happy-Slapping* und dessen Auftretenshäufigkeit ist es notwendig das Wissen um Gewalt(-phänomene) und (Cyber-)Mobbing in die aktuelle Aus- und Weiterbildung aller Lehrer/innen einzubinden, sodass Lehrende diese Problematiken in der Praxis überhaupt als solche wahrnehmen und adäquat reagieren können (vgl. Weber 2015, S. 272f.). In der PädagogInnenbildung NEU an der KPH Graz geschieht dies ab dem WS 2015/16 auf zweierlei Art. Einerseits wird ein Wahlschwerpunkt *Sozialpädagogik* (vgl. KPH Graz 2015a) angeboten und andererseits wird zum bereits bestehenden Lehrveranstaltungsprogramm, das sich den Kernthemen *Medien und/oder Gewalt* in der Schule widmet (vgl. KPH Graz 2015b), die (sozial-)pädagogische Expertise aus der Untersuchung von Weber (2015) genutzt, um die angehenden Lehrenden ganz speziell dafür zu schulen, wie sie mit *Happy-Slapping* und (Cyber-)Mobbing professionell umgehen können (vgl. KPH Graz 2015c).

Bezüglich der Frage zu Strategien im Umgang mit *Happy-Slapping* stellte sich heraus, dass diese in erster Linie im Beziehungsdreieck Schüler/innen – Lehrende – Eltern gehandhabt werden. Ob der anomischen Struktur der Institution Schule (vgl. Schubarth 2010, S. 44f.) könnte es in Zukunft sinnvoll sein, bei Problemen dieser Art immer mehr die *neutrale* Instanz der Schulsozialarbeit (SSOA) in Anspruch zu nehmen. Das würde aber einerseits bedingen, dass SSOA tatsächlich unabhängig von der jeweiligen schulischen Institution sein muss und andererseits, dass SSOA flächendeckend in ganz Österreich eingesetzt wird (vgl. Weber 2015, S. 277f.). SSOA stellt eine erste Annäherung der Sozialen Arbeit mit der Institution Schule dar. Die sozialpädagogische Ausrichtung der SSOA in der Schule, stellt sich der Herausforderung, zu einer lebendigen Schulkultur beizutragen, die die Voraussetzungen schafft, dass Lernen als bedeutsam und sinnstiftend erlebt wird (vgl. KPH Graz 2015a). Hierzu sollte Schubarths Empfehlung Platz eingeräumt werden, dass in der Schule sozialpädagogische Elemente ausgebaut werden sollten, was auf interaktioneller und individueller Ebene unter anderem bedeuten könn-

te, den schulischen Leistungsaspekt nicht zu verabsolutieren und dafür Sorge zu tragen, dass Schule aus jungen Menschen Persönlichkeiten mit gesundem Selbstwert hervorbringt (vgl. Schubarth 2010, S. 46).

Ergebnisse bzgl. des Bildungsniveaus und des Migrationshintergrundes der Schüler/innen in Bezug auf *Happy-Slapping* verweisen auf besondere Aufgaben für die Sozial- und Schulpädagogik. Gerade für die Hauptschulen (seit 2012 Neue Mittelschulen) wäre eine intensive Aufklärungsarbeit und eine eingehende Auseinandersetzung bzgl. sozialer und medialer Kompetenzen wünschenswert. Hier wäre es zudem notwendig die Schüler/innen auch in ihren Muttersprachen aufzuklären, um die Problematiken im Umgang mit den Neuen Medien für sie klarer zu transportieren. Die SSOA könnte hierzu inner-schulisch präventive und intervenierende Hilfestellungen anbieten. Auch in der (Sozial-)Pädagoginnen bzw. -Pädagogenausbildung ist es notwendig einschlägige Seminare bzgl. der Neuen Medien und den damit einhergehenden Gewaltphänomenen anzubieten. Nicht zuletzt ist es zielführend, Studierende, die selbst einen Migrationshintergrund haben, in die Ausbildungen aufzunehmen, wie dies seit 2011 am Kolleg für Sozialpädagogik in Graz vermehrt als sonst der Fall ist. Diese Studierenden könn(t)en mit ihrem kulturellen Hintergrund und ihren Fähigkeiten dann genau jene sein, die den Schülerinnen und Schülern, die ebenso einen Migrationshintergrund haben, die Inhalte zu bspw. *Happy-Slapping* und (Cyber-)Mobbing transportieren, die diese in einem Workshop in deutscher Sprache aufgrund ihrer sprachlichen Defizite nur rudimentär oder gar nicht verstehen würden (vgl. Weber 2015, S. 283f.).

Bezüglich des in anderen Gewaltstudien immer wieder belegten, nahezu *klassischen* Ergebnisses, dass Jungen bei physischen Gewalthandlungen bzw. *Happy-Slapping* stärker belastet sind als Mädchen, wäre es sinnvoll, dass einerseits Jungen- bzw. Burschenarbeit forciert wird und andererseits sozialpädagogische Inputs, wie bspw. Gruppendynamik, Gender-Arbeit, Gewaltprä- und Gewaltintervention sowie Konfliktlösungs-, Medien- und Kommunikationskompetenz in den schulischen Bereich, in Form von SSOA, einfließen, oder wie es der sozialpädagogische Schwerpunkt an der KPH Graz vorsieht, dass bereits in der Ausbildung zukünftiger Lehrender auf die Erfordernisse der Zeit reagiert wird. Diese Fachkompetenzen können Absolventinnen und Absolventen des Schwerpunkts *Sozialpädagogik* in ihren späteren Schulklassen einsetzen und sie sind darüber hinaus befähigt intensiv mit Eltern bzw. Bezugspersonen sowie außerschulischen Bezugssystemen zusammen zu arbeiten, um zum einen

Entwicklungsprozesse zu begleiten und zum anderen Integrationsherausforderungen zu bewältigen (vgl. KPH Graz 2015a). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von SSOA in Graz wurden von Gspurnig et al. Themen erhoben, mit denen die SSOA konfrontiert ist. Unter den ersten zehn am häufigst genannten Punkten, waren sieben Themen zu finden, die unmittelbar auf unterschiedliche Gewaltproblematiken hinweisen. Mobbing wird an 14. Stelle angeführt, Cybermobbing oder *Happy-Slapping* fanden hier explizit *noch* keine Erwähnung (vgl. Gspurnig et al. 2011, S. 26ff.). Nichtsdestotrotz zeigt die hohe Gewaltbelastung von Schülerinnen und Schülern die Dringlichkeit der Auf- und Bearbeitung von Gewaltthematiken und fordert eine intensive Zusammenarbeit von Schul- und Sozialpädagogik. Wünschenswert, und einem Brückenschlag unter den *Schwesternwissenschaften* gleichkommend, wäre es, wenn die Bündelung sozial- und schulpädagogischer Kompetenzen aus Forschung und Evaluation zu unterschiedlichen pädagogischen Kernthemen (Gender, Inklusion, Medienbildung usw.) vermehrt ins Blickfeld genommen werden würde und daraus eine umfassendere Datengewinnung resultieren könnte.

Abschließend ist festzuhalten, dass Lehrveranstaltungen zu Gewalt(-phänomenen) sowie zu (Cyber-)Mobbing up to date in der PädagogInnenbildung NEU und der Lehrendenweiterbildung angeboten werden müssen. Es ist sehr zu begrüßen, dass die Sozialpädagogik zum einen durch die SSOA in das Arbeitsfeld Schule integriert wurde und zum anderen in Form des Wahlschwerpunktes *Sozialpädagogik* bzw. durch diverse Lehrveranstaltungen am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz bereits Eingang in die Lehrendenausbildung gefunden hat (vgl. KPH Graz 2015a). Mit der Zuversicht, dass die Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Sozialpädagogik als best-practice Exempel Schule macht und dass die Ziele der sozialpädagogischen Arbeit (bspw. die Hilfe zur Selbstfindung sowie die Entfaltung der Persönlichkeit für Kinder und Jugendliche) (vgl. Schilling 1997, S. 271) bzw. der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen in Zukunft (wieder) einfacher erfüllt werden können, sollte im Zuge der eben genannten Möglichkeiten, auch eine damit einhergehende gewaltfreie(-re) Schule für alle, Schüler/innen und Pädagoginnen bzw. Pädagogen, realisierbar werden.

Literatur

- Belsey, Bill (o. J.): „Always On! Always Aware!“ Abrufbar unter: <http://www.cyberbullying.ca/> (2015-08-10).
- Bortz, Jürgen; Lienert, Gustav; Boehnke, Klaus (³2008): *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Böhnisch, Lothar (³2006): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Brosius, Felix (¹2011): *SPSS 19*. Heidelberg u.a.: mitp.
- Durrer, Hans (2006): *Happy Slapping. Oder ist nur wirklich, was dokumentiert ist?* Abrufbar unter: http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d26_DurrerHans.html (2015-08-10).
- EU kids Online II Report – Kurzzusammenfassung für Österreich (2011): Abrufbar unter: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/de_summary.pdf (2015-08-10).
- Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke Jens (²2009): *Gewalt an Schulen 1994 – 1999 – 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantzer, Manuela (2011): *Gemeinsam Schule gegen Gewalt entwickeln. Eine Fallstudie zur Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gspurnig, Waltraud; Heimgartner, Arno; Pieber, Eva Maria; Sing, Eva (2011): *Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt (SIM). Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit* Graz. Abrufbar unter: <http://www.uni-graz.at/~heimgara/SP/SIM.pdf> (2015-08-10).
- Hilgers, Judith (2011): *Inszenierte und dokumentierte Gewalt Jugendlicher. Eine qualitative Untersuchung von ‚Happy slapping‘-Phänomenen*. Wiesbaden: VS.
- KPH Graz (2015a): Abrufbar unter: <http://www.kphgraz.at/fileadmin/Allgemeines/NEWS/schwerpunkt-sozialpaedagogik.pdf> (2015-08-21).
- KPH Graz (2015b): Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/kphgraz/webnav.ini> (2015-08-21).
- KPH Graz (2015c): Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/kphgraz/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=140788&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE> (2015-08-21).
- Lange, Anne-Kathrin (2008): *Happy Slapping. Zu Nutzung und Entstehung von Handy-Gewaltvideos*. Saarbrücken: VDM.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest – Hg.) (2010): *JIM Studie 2010 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 12–19-jähriger*. Stuttgart. Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> (2015-08-10).
- Olweus, Dan (⁴2011): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.

- Die Presse (2008): Schulpsychologe HR Dr. Josef Zollneritsch im APA-Interview. Abrufbar unter: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/392651/Happy-Slapping_Die-Lust-an-der-Grenzüberschreitung (2015-08-10).
- Rabold, Susann; Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian (2008): Jugendgewalt und Jugenddelinquenz in Hannover. Aktuelle Befunde und Entwicklungen seit 1998. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN), Hannover. Abrufbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb105.pdf> (2015-08-20).
- Richard, Birgit; Grünwald, Jan; Recht, Marcus (2008): Happy Slapping: Medien- und bildanalytische Sicht eines aktuellen Phänomens. In: Scheithauer, Herbert; Hayer Tobias; Niebank, Kay (Hg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention Stuttgart: Kohlhammer, S. 72–85.
- Schilling, Johannes (²1997): Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Schubarth, Wilfried (¹2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Der Standard (2008): Bildungspsychologin Spiel im APA-Interview. Abrufbar unter: <http://derstandard.at/1227287288990/Leichte-Zunahme-bei-Suspendierungen-an-Pflichtschulen> (2015-08-10).
- Stigler, Herbert (2005): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Herbert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch. Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck u.a., S. 135–149.
- Weber, Michael (2015): „Happy-Slapping“ – Medienunterstützte Gewalt in der Sekundarstufe I. Eine sozialpädagogische Studie über den Zusammenhang von Medien, Gewalt und Schule. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Zollneritsch, Josef (2013): Einsatz schulexterner ExpertInnen. Der Ruf nach dem Einsatz von schulexternen ExpertInnen des schulischen Betriebes wird immer lauter. In: SCHULE Landesschulrat für Steiermark, 2013 (256), S. 5.

Literatur und Gesellschaft – Der Roman „Kindeswohl“ des britischen Autors Ian McEwan

Johann Zeiringer

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag versucht aufzuzeigen, welchen Stellenwert literarische Texte für soziologische Erkenntnisse haben können. Es werden verschiedene Formen und Möglichkeiten von Literatur und Gesellschaft dargestellt, die Soziologie Pierre Bourdieus wird für das Feld der Literatur erörtert und schließlich wird an einem Roman des britischen Autors Ian McEwan exemplarisch erarbeitet, welches Ausmaß an soziologischem Wissen in einem Text enthalten sein kann.

Abstract English

The following article tries to discuss the rating of literary texts considering the latest findings of sociology. Different forms and possibilities of literature and society are presented. Furthermore, the sociology of Pierre Bourdieu concerning literature in general is discussed. Finally a book written by the British author Ian McEwan represents an example of the dimensions of sociological knowledge in a text.

Keywords

Soziologie und Literatur, Erkenntnisgewinn, soziales Feld, Literatur als Quelle

Zum Autor

Johann Zeiringer, Dr. phil., Professor für Bildungswissenschaft und Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsbegriff, Biografieforschung, Professionalisierung im Lehrberuf, Ethik und Soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung.

Kontakt: johann.zeiringer@ph-burgenland.at

1 Einleitung

Der vorliegende Aufsatz diskutiert das Verhältnis von Literatur und Soziologie bzw. welchen Erkenntniswert Literatur für Soziologie liefern kann. Dazu werden zuerst einige Möglichkeiten beschrieben, wie Literatur dazu verwendet werden kann, soziologisch relevante Themen und Phänomene aufzuzeigen und zu verdeutlichen. Weiterhin erfolgen Erörterungen von Gesellschaftsbereichen, die in verschiedenen literarischen Texten eine zentrale Rolle einnehmen. Zu erwähnen wären hier die Themenkomplexe Raum, Zeit, soziale Ungleichheit, Demographie sowie ökonomische, politische und kulturelle Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sodann wird noch ein Blick geworfen auf Pierre Bourdieu und seine Soziologie der symbolischen Formen. Das Besondere an Bourdieus Perspektive besteht darin, dass hier eine gesamte soziologische Gesellschaftstheorie auch auf die Literatur und das literarische Feld angewendet wird. Abschließend soll am Beispiel des aktuellen Romans des britischen Autors Ian McEwan mit dem Titel „Kindeswohl“ exemplarisch aufgezeigt werden, welche soziologischen Aussagen und Erkenntnisse ein literarischer Text für eine konkrete gesellschaftliche Situation erbringen kann.

2 Literatur als Soziologie

Die beiden Grazer Soziologen Helmut Kuzmics und Gerald Mozetic versuchen in ihrer Studie „Literatur als Soziologie“ das Potential literarischer Texte bei der Analyse sozialer Welten und somit als Hilfe zum Verständnis von Gesellschaft radikal ernst zu nehmen (vgl. Kuzmics & Mozetic 2003, S. 3). Den beiden Autoren geht es vor allem um das eigenständige soziologische Potential der Literatur, sie möchten die Ressource literarischer Texte für eine ergänzende, differenzierte und dichtere Erkenntnis sozialer Welten nutzen. Sie plädieren dafür, nicht Soziologie durch Literatur zu ersetzen, sondern *„für eine Soziologie, die in ihren Perspektiven, Kategorisierungen und Methoden so angelegt ist, daß (sic) sie eine bestimmte Art von Literaturanalyse als fruchtbare Bereicherung zu integrieren vermag“* (ebd., S. 7f.). Die Beschäftigung mit literarischen Texten soll der Soziologie helfen, sich mit der subjektiven Sicht von Akteurinnen und Akteure auseinanderzusetzen und Gefühle oder Mentalitäten als Teile der sozialen Welt zu begreifen (vgl. Dörner & Vogt 2013, S. 73). Bei dieser Sichtweise hat Literatur eine ergänzende Funktion für den soziologischen Erkenntnisgewinn, der zwar nicht methodisch kontrolliert und systematisch abgesichert ist, aber

häufig tiefer in soziale Wirklichkeiten einzudringen vermag als empirische Untersuchungen. Kuzmics & Mozetic unterscheiden drei Bereiche, in denen Literatur für soziologische Erkenntnisse herangezogen werden kann. Zuerst kann Literatur als Illustration verwendet werden, um soziologisch relevante Themen besser und konkreter zu veranschaulichen. Es geht dabei vor allem darum „*die literarischen Vorzüge der Konkretheit, Bildhaftigkeit und des Reichtums der Beschreibungen zu nutzen, um etwas, was man soziologisch bereits weiß, näher an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Rezipienten heranzuführen*“ (Kuzmics & Mozetic 2003, S. 26f.). Auch „*fachterminologische Abstraktion*“ (ebd., S. 27) kann dabei entschärft werden. Zweitens können natürlich literarische Werke einen Wert als Quelle haben und zwar ins besonders dann, „*wenn es sonst wenige Informationen über das literarisch Berichtete gibt und wir starke Argumente für einen realistischen Gehalt angeben können*“ (ebd.). Schließlich kann Literatur aber auch für die Beschreibung und Analyse von verschiedenen Feldern des sozialen Lebens ihre Bedeutung haben. Für die drei genannten Bereiche sollen nun jeweils einige Beispiele etwas eingehender geschildert werden. In mehreren bereits bestehenden Sammelbänden wird der illustrative Charakter literarischer Texte für die Soziologie betont und im Besonderen die Konkretheit und Anschaulichkeit dieser Texte für die Erläuterung soziologischer Theorien hervorgehoben. Lewis A. Coser, ein Amerikaner, hat in seinem Reader „*Sociology through Literature*“ Beispiele zu den Themen „Kultur“, „soziale Schicht“, „Bürokratie“, „Jugend“, „Macht“ und „gesellschaftliche Anomien“ zusammengestellt (vgl. Coser 1972). Coser zeigt, dass diese Texte „*unser Verständnis sozialer Tatsachen und soziologischer Theorien erleichtern oder verbessern*“ (Kuzmics & Mozetic 2003, S. 28). Er rückt aber auch „*den didaktischen Wert von Literatur*“ (ebd., S. 29) für die Vermittlung von soziologischen Kenntnissen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein weiteres Sammelwerk, herausgegeben von Jane Dabaghian, ebenfalls aus Amerika, behandelt genauso bestimmte soziologische Themen in Texten von Schriftstellern wie Truman Capote, Franz Kafka, Leo Tolstoi, Bert Brecht und Arthur Koestler (vgl. Dabaghian 1975). Im deutschsprachigen Raum bestehen auch zwei Sammelwerke, eines, welches sich vor allem mit dem Thema „Korruption“ in Texten der Literatur beschäftigt (vgl. Fleck & Kuzmics 1985), und ein weiteres zweibändiges Lese- und Arbeitsbuch zu Gesellschaft in literarischen Texten, das noch Gegenstand der Erörterung im nachfolgenden Kapitel sein wird. Was den Wert von Literatur als Quelle für soziologische Thematik betrifft, so schreibt Leo Löwenthal da-

zu, „daß der Wert von Literatur als Quellenmaterial umso größer ist, je spärlicher die zeitgenössischen Originalquellen sind“ (Löwenthal 1964, S. 248). Eine eingehende Beschreibung, worin der quellenmäßige Wert von Literatur besteht, bietet auch Joan Rockwell, wenn sie festhält: „*Fiction can give us two types of information about society: first, in a descriptive way, facts about the state of technology, laws, customs, social structure and institution. Second, more subtle and less easily obtained information about values and attitudes*“ (Rockwell 1974, S. 4). Dieser Autor und diese Autorin und auch noch andere Soziologinnen und Soziologen (Bramsted, Harrod, Borenstein) gelangen zu der Auffassung, dass vor allem psychische Prozesse, Ansichten, Erfahrungen und Gefühle von Menschen in der Literatur oft sehr genau erfasst werden (vgl. Kuzmics & Mozetic 2003, S. 31). Bei der analytischen Beschreibung und Interpretation von sozialen Feldern hat schon Robert Nisbet darauf aufmerksam gemacht, dass viele Schriftsteller/innen des 19. und 20. Jahrhunderts, wie z.B. Stendhal, Pirandello, Thomas Mann, Jane Austen, G. Eliot und Robert Musil, in ihren Werken soziologische Einsichten und Erkenntnisse vorweggenommen haben, die in der Wissenschaft erst später ausgearbeitet wurden (vgl. Nisbet 1976). Zwei Beispiele seien hier besonders hervorgehoben: Zuerst Thomas Mann, der über den von der Soziologie am Beginn des 20. Jahrhunderts herausgearbeiteten Zusammenhang von Protestantismus und kapitalistischer Arbeitsethik in seinen „Betrachtungen eines Unpolitischen“ bereits Folgendes schrieb: „*Ich lege einigen Wert auf die Feststellung, daß ich den Gedanken, der modern – kapitalistische Erwerbsmensch, der Bourgeois mit seiner asketischen Idee der Berufspflicht sei ein Geschöpf der protestantischen Ethik, des Puritanismus und Calvinismus, völlig auf eigene Hand, ohne Lektüre, durch unmittelbare Einsicht erfüllte und erfand und erst nachträglich, vor kurzem, bemerkt habe, daß er gleichzeitig von gelehrten Denkmern gedacht und ausgesprochen worden*“ (Mann 1918, S. 137). Schließlich ist auch im Blick auf Robert Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“ und die Entwicklung des gesellschaftlichen Rollenkonzeptes für Ralf Dahrendorf ganz klar „*daß der Dichter Musil dem Soziologen die Einsicht in die Struktur eines Gegenstandes (vorweg)nimmt*“ (Dahrendorf 1974, S. 182).

3 Gesellschaft in literarischen Texten

Die Vielfältigkeit und Differenziertheit gesellschaftlicher und soziologischer Themen in belletristischer Literatur zeigt ein zweibändiges Sammelwerk, wel-

ches Themen wie Raum, Zeit, soziale Ungleichheit und andere in literarischen Texten behandelt und deren Relevanz für soziologische Erkenntnisse aufzeigt. Auf die verschiedenen Bereiche soll nachfolgend im Einzelnen eingegangen werden. Gabriele Sturm schreibt zur Darstellung und Interpretation gesellschaftlicher Räume in literarischen Texten, dass folgende Ebenen von literarisch vermittelten Erfahrungen mit gesellschaftlichen Orten und Räumen feststellbar sind:

- die materielle Gestalt von Orten in Form von Landschaft, Klima und gebauter Umwelt wie auch in Gestalt der Bewohner/innen;
- das territoriale Verhalten und raumerzeugende Handeln von Lebewesen;
- die ordnende Sozialstruktur und andere dem menschlichen Handeln zugrundeliegende Regeln und Normen;
- die der Orientierung dienenden Zeichen und Symbole (vgl. Sturm 2005, S. 28).

Als literarische Beispiele führt Sturm Texte von Marcel Proust (phantasierter Erfahrungsraum), Robert Musil (räumlicher Ablösungsprozess), Joseph Roth (Beschreibung von Stadtvierteln), Gottfried Benn (Anonymität), Rainer Maria Rilke (Armut und Verzweigung in den Großstädten), Johann Wolfgang Goethe (Italienische Reise) und Günter Grass (faschistische Herrschaftsarchitektur) an (vgl. Sturm 2005). Das Thema „Zeit“ diskutiert Hartmut Lüdtke in einem Aufsatz und unterscheidet dabei fünf Dimensionen des Verhältnisses von Mensch und Zeit, die auch in den dazu gewählten Texten eine Rolle spielen. Diese wären:

- Zeitfunktionen (Bedeutung der Zeit für das Handeln)
- Zeitbewusstsein (Allgemeine Formen der Wahrnehmung von Zeit)
- Subjektive Zeitvorstellungen (Umgang mit Zeit)
- Zeithorizont (Reichweite der Zeitorientierung)
- Zeitpraktiken (Routinen im Umgang mit der Zeit) (vgl. Lüdtke 2005, S. 117).

Ausgewählte Literaturbeispiele zu diesen Zeitdimensionen sind von Thomas Mann (Zauberberg – neue Zeitordnung), Umberto Eco (Zeitressourcen), Heinrich Böll (Zeitbewusstsein), Stefan Zweig (Zeitautonomie), Carl Zuckmayer (Zeitlosigkeit), Martin Walser (selektive Erinnerung) und Michael Ende (Momo – Zeitherrschaft) (vgl. Lüdtke 2005). Ein zentrales Feld der Diskussion und Forschung in der Soziologie ist die soziale Ungleichheit bzw. die

Verteilung gesellschaftlicher Güter wie Arbeit, Bildung, Wissen und das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Dazu schreibt Thorsten Bonacker, dass „*soziale Differenzierung vielfältige Erscheinungsformen hat, die sich alle auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft beziehen*“ (Bonacker 2005, S. 211). Weiters stellt er fest, dass jede Gesellschaft sozial differenziert ist, nur das Ausmaß und die Strukturen unterscheiden sich (vgl. ebd.). Für diesen Bereich führt Bonacker literarische Zeugnisse von Frank McCourt (gemeinsame Sprache einer gesellschaftlichen Gruppe), Max Frisch (Ausgrenzung, Anderssein), Christa Wolf (Orientierung, soziale Sicherheit), Luise Rinser (Gruppennormen), Leo Tolstoi (soziales Kapital), Gerhart Hauptmann (soziale Konflikte), und Ulla Hahn (sozialer Ausschluss) an (vgl. Bonacker 2005). Zur Bedeutung von Körpererfahrungen und ihrer kulturellen Einordnung unterscheidet Andreas Nebelung vier Grundformen leiblich-ästhetischer Erfahrung:

- Leben (Schwangerschaft, Geburt)
- Sexualität (Begehren, Lieben, Prostitution)
- Krankheit (Leiden, Behinderung)
- Tod (Sterben, Endlichkeit) (vgl. Nebelung 2005, S. 304).

Literarisch verdeutlicht Nebelung diese mit Werken von Aldous Huxley (existentielle Erfahrungen), Wilhelm Raabe (Geburt als Geheimnis), Franz Xaver Kroetz (Glück und Geld), Ulla Berkewicz (geheimes Verlangen), Anna Wimschneider (sexuelle Tabus), Kenzaburo Oe (behindertes Kind) und Hugo von Hofmannsthal (Jedermann – Mammon – Tod) (vgl. Nebelung 2005). Weitere behandelte Themen in den zwei Sammelbänden sind Aspekte der Ökonomie, der Politik und der Kultur. Zur Wirtschaft als eigenständiges Teilsystem der Gesellschaft hält Maria Funder in einer Abhandlung fest, dass für moderne Gesellschaften eine Wirtschaft typisch ist, „*die nach systemimmanenten Prinzipien funktioniert und ihre Angelegenheiten primär unter rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten regelt*“ (Funder 2005, S. 17). Literarische Texte zu Arbeit und Wirtschaft sind von Robert Musil (Lobrede auf den Kapitalismus), Elfriede Jelinek (geschlechtshierarchische Arbeitsteilung), Alejo Carpentier (Wirkung der Werbung), Franz Xaver Kroetz (Bauernsterben), Christa Wolf (Risikotechnologien), Jonathan Franzen (Finanzspekulationen) und T.C. Boyle (Arbeitsmigranten). Zu Politik und Bürokratie, zum Verhältnis von Mächtigen und Machtlosen, zu organisierter Macht und Herrschaftsformen und schließlich

zu Bürokratismus und entarteter Macht gibt es Literatur von Leo Tolstoi (soziales Kapital – Netzwerke), Gotthold Ephraim Lessing (Verhältnis Bürger – Staat), Franz Kafka (bürokratische Herrschaft), Vaclav Havel (Sprache der Bürokratie), Carl Zuckmayer (Willkür und Despotie), Siegfried Lenz (Angst vor der Staatsmacht) und Günter Grass (Herrschaftskritik). Den abschließenden Teil bildet jener der Kultur, hier verstanden als die Gesamtheit der Lebensformen einer Gesellschaft. Dirk Hülst ortet dabei fünf Bereiche der Befassung mit kultureller Ordnung in Texten der Literatur:

- Unterschiedliche Grundeinstellungen
- Auseinandersetzung mit Religion
- Moralische Konflikte
- Auseinandersetzung mit Erziehung
- Ich – Bildung (vgl. Hülst 2005, S. 225).

Hülst liefert passende Beispiele dazu von Ingeborg Bachmann (Entfremdung durch Kultur), F. M. Dostojewski (religiöse Überzeugungen), Henrik Ibsen (Fessel der Institution Familie), Theodor Fontane (soziale Konvention), Wolfgang Koeppen (Ordnung des Gehorsams), Hermann Hesse (Identitätsfindung) und Haruki Murakami (Kulturelle Werte – Einsamkeit) (vgl. Hülst 2005).

4 Pierre Bourdieu und die Soziologie der symbolischen Formen

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat seine gesamte Gesellschaftstheorie so aufgebaut, dass sie „in vollem Umfang auf die literarischen Textwelten und das gesamte literarische Feld“ (Dörner & Vogt 2013, S. 51) angewendet werden kann. Insgesamt ging es Bourdieu in seiner wissenschaftlichen Theoriebildung um die Verbindung der starren Strukturen der Gesellschaft einerseits und um die offenen sozialen Interaktionen und Situationen, die sich häufig auch in literarischen Texten niederschlagen, auf der anderen Seite. In der Analyse von Texten geht es zuerst darum, den Text als solchen zu analysieren und dann die Relationen abzugleichen, wie „*Textwelt, Vorstellungswelt des Autors und sein reales, außerliterarisches Umfeld zueinander stehen*“ (Dörner & Vogt 2013, S. 53). Exemplarisch hat Bourdieu diese Vorgangsweise an Flauberts „L'Education sentimentale“ gezeigt (vgl. Bourdieu 1999, S. 19ff.) und kommt zu folgendem Resümee, was dem Roman gelungen sei: „*Tatsächlich reproduziert die Erziehung des Herzens auf außerordentlich exakte Weise die Struk-*

tur der sozialen Welt, in der dieses Werk produziert wurde, ja sogar die mentalen Strukturen, die, durch jene sozialen Strukturen geformt, das Erzeugungsprinzip des Werks darstellen, in dem diese Strukturen aufscheinen“ (ebd., S. 67). Bourdieu beschreibt die moderne Gesellschaft vor allem in den Dimensionen der vier Begriffe Klasse, Kapital, Feld und Habitus. Beim Begriff der Klasse unterscheidet er zwischen Klassenlage (objektive ökonomische Bedingungen) und der Klassenstellung (soziale Vernetzung des Menschen in der Gesellschaft). An Kapitalsorten legt Bourdieu das ökonomische (Geld, Besitz, Produktionsmittel), das soziale (Familie, Beziehungen), das kulturelle (Bildung, Qualifikationen) und das symbolische (Gesten, Manieren, Haltungen) Kapital fest, die in den verschiedenen Klassenlagen unterschiedlich verteilt sind (vgl. Bourdieu 1985, S. 10ff.). Die verschiedenen gesellschaftlichen Felder (Politik, Kunst, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion) *„strukturieren sich jeweils nach Macht- und Einflussbeziehungen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von verschiedenen Kapitalsorten herausbilden“* (Dörner & Vogt 2013, S. 53). Als Habitus schließlich bezeichnet Bourdieu den Abstimmungsmechanismus zwischen Individuum und Gesellschaft, die subjektiv in der Sozialisation erworbenen Wahrnehmungs-, Denk – und Handlungsmuster (vgl. Dörner & Vogt 2013, S. 54). Verschiedene Lebensstile sind der konkrete Ausdruck eines Habitus. Bourdieus Theorien und Kategorien sind in der Soziologie sehr kontrovers diskutiert worden, einerseits wegen mangelnder Präzision einzelner Begriffe, andererseits weil er die Gesamtheorie vor allem aus einer Gesellschaft, der französischen, heraus entwickelt hat. Trotzdem können die einzelnen Begriffe von Bourdieus Gedankengebäude bei der soziologischen Analyse von literarischen Texten von großem Nutzen sein. Abschließend noch einige Fragen, die im Sinne Bourdieus an einen Text gestellt werden könnten und die auch im folgenden Kapitel an einer aktuellen Romanhandlung erprobt werden sollen:

- Welchen sozialen Klassen und Gruppen entstammen die im Text agierenden Figuren?
- Mit welchen Kapitalien (ökonomisch, sozial, kulturell, symbolisch) sind sie ausgestattet und wie setzen sie diese ein?
- Welche Lebensstile prallen im Text aufeinander?
- Wie ist das Machtfeld beschaffen, in dem sich die Figuren bewegen?
- Bringt der Text eine bestehende Gesellschaft auf den Begriff oder bezieht er kritisch Stellung bzw. entwirft eine andere Perspektive?

- Wie äußert sich die Stellung der Figuren in Sprechakten, Gesten, Körperhaltungen und Konsumgewohnheiten? (vgl. Dörner & Vogt 2013, S. 57)

5 Der Roman „Kindeswohl“ als Momentaufnahme der britischen Gesellschaft

Mit dem jüngst auf Deutsch erschienen Roman „Kindeswohl“, im englischen Original „*The Children Act*“, gelingt dem Autor Ian McEwan ein verdichteter Blick, ja eine Momentaufnahme der britischen Gesellschaft, wenn nicht überhaupt der gesamten westlichen Welt. Der Streit zwischen säkularem Recht und religiösen Dogmen, das Tauziehen zwischen familiärer Pflicht und individueller Selbstverwirklichung, die Spannung zwischen Berufsethik und persönlichem Impuls, alle diese Themen bieten Stoff für Auseinandersetzungen in den westlichen Industriegesellschaften. Dies soll im Folgenden, auch anhand der vorher genannten Bourdieuschen Fragen an den Text, versucht werden aufzuzeigen. Der Roman bietet zwei Erzählstränge, einerseits die Tätigkeit der Familienrichterin Fiona Maye und ihre nicht alltäglichen Scheidungsfälle, andererseits das private Leben der Richterin, ihren Werdegang, ihre Karriere und die Krise in ihrer Ehe. Eine ganze Reihe von Sorgerechtsstreitigkeiten beschäftigt sich mit religiösen Konflikten, in denen über das Kindeswohl entschieden werden soll. Da sind zwei Schwestern, die in einer streng gläubigen jüdischen Gemeinschaft aufwachsen, wo Internet, Fernsehen und modische Kleidung verboten sind. Da sollen siamesische Zwillinge gegen den Wunsch der katholischen Eltern getrennt werden, um wenigstens einem der Kinder eine Überlebenschance zu geben. Da ist auch ein muslimischer Vater, der seine Tochter entführt und außer Landes gebracht hat. Ein Fall allerdings soll die Richterin besonders herausfordern, die Klage eines Krankenhauses, bei einem Jugendlichen eine Bluttransfusion durchführen zu können. Er ist an Leukämie erkrankt und gehört zu den Zeugen Jehovas, die aus den religiösen Grundsätzen der Gemeinschaft heraus jegliche Aufnahme fremden Blutes ablehnen. Hier ist die Frage zu klären, was mehr wiegt: die Entscheidung des Jungen, der kurz vor seinem achtzehnten Geburtstag steht, die Behandlung abzulehnen oder das Wohl des Jugendlichen, der voll und ganz unter dem Einfluss seiner Eltern und der Glaubensgemeinschaft steht. Die Richterin entscheidet gegen ihn, gegen seinen Wunsch, gegen seine Religion und die seiner Eltern und für die zwangsweise Transfusion. Nach der lebensrettenden Blutzufuhr be-

ginnt der Jugendliche sich von seinen Eltern abzuwenden und auch an seiner Religion zu zweifeln. Er sucht Kontakt zur Richterin, diese aber hält Distanz. Er folgt ihr auf einer Reise in die Provinz, will sogar bei ihr wohnen, sie aber schickt ihn nach Hause zurück. Beim Abschied kommt es eher versehentlich zu einem Kuss *„zwei Sekunden, drei vielleicht, Zeit genug, in der weichen Geschmeidigkeit seiner Lippen all die Jahre zu spüren, all das Leben, das zwischen ihnen lag“* (McEwan 2015, S. 178). Seine Krankheit kehrt zurück, er, mittlerweile achtzehn Jahre alt, verweigert eine neuerliche Transfusion und stirbt. Die Richterin fühlt sich am Ende für seinen Tod mitverantwortlich, denn sie hatte ihm mit ihrer Entscheidung *„das ganze Leben und die ganze Liebe“* (ebd., S. 221) in Aussicht gestellt. Nun, übergehend zu einer soziologischen Analyse des Textes, können zuerst die Herkunftsklassen und Entwicklungswege der beteiligten Personen betrachtet werden. Die Richterin Fiona Maye und ihr Mann Jack, ein Geschichtsprofessor, kontrastieren sich hier mit der Familie des jungen Adam Henry, der Vater ein kleiner Baggerunternehmer, die Mutter Hausfrau. Die Richterin stammt aus einer Londoner Juristenfamilie und hat *„nach Abschlussprüfungen weitere Examina, dann die Zulassung als Anwältin, die Referendarzeit, ihre Aufnahme in eine angesehene Sozietät und frühe Erfolge bei der Verteidigung aussichtsloser Fälle“* (ebd., S. 51f.) erreicht und schließlich den Treueeid als Richterin in den Royal Courts of Justice abgelegt. Die Eltern des jungen Adam Henry hingegen hatten eine schwere Jugend, haben jung geheiratet und erlebten auch harte Jahre in ihrer Ehe, in denen es auch oft zu Auseinandersetzungen kam. Allerdings kamen sie dann durch viele hilfreiche Gespräche zu den Zeugen Jehovas, was sehr viel mehr Ordnung in ihr Leben brachte. Der Vater hatte zudem noch eine kleine Firma gegründet, was der Familie auch ein besseres wirtschaftliches Fundament gab. Richterin Fiona Maye und ihr Mann sind von ihrer Herkunft mit allen Kapitalsorten in einem hohen Maß ausgestattet. In ihrem Lebensstil spiegelt sich die gehobene Londoner Gesellschaft, in der sie beinahe so etwas wie eine Institution geworden waren, sichtbar und augenfällig in ihrer Wohnung als bei Fionas abendlicher Heimkehr *„auf dem glänzenden Walnusstisch ein halbes Dutzend geprägter Einladungskarten wartete. Die Anwaltskammern, die Universitäten, Wohltätigkeitsorganisationen, diverse königliche Gesellschaften, prominente Bekannte, sie alle baten Jack und Fiona Maye sie fein herausgeputzt zu beehren, ihr Gewicht in die Waagschale zu werfen, zu essen, zu trinken, zu diskutieren und vor Mitternacht nach Hause zu gehen“* (ebd., S. 64). Das Leben der Adams war von vornherein nicht mit so

hohen Kapitalien erfüllt und später vollständig an ihrer Glaubensgemeinschaft ausgerichtet, „*sie hörten von der Zukunft, die Gott für die Menschheit bereithielt und erfüllten ihre Pflicht, indem sie die Kunde verbreiteten. Sie erfuhren, dass es ein Paradies auf Erden geben würde und sie daran teilhaben konnten*“ (ebd., S. 82). Durch die Krankheit ihres Sohnes wird ihr Glaube auf die äußerste Probe gestellt. Die Romanhandlung, die auf einem tatsächlichen juristischen Fall beruht und den Zeitraum des zweiten Halbjahres 2012 umfasst, liefert in vielerlei treffenden Details ein getreues Bild einer Gesellschaft und einer Stadt, insbesondere der Londoner Mittelschicht, in der auch McEwan selbst zu Hause ist. Verschiedene Äußerungen, Haltungen und auch Konsumgewohnheiten (z.B. die aus Amerika kommende neue Art des Kaffeetrinkens) zeigen die Ignoranz und Verachtung des Nordlondoner Bürgertums gegenüber dem im Text so bezeichneten „*Wirrwarr*“ (ebd., S. 24) südlich der Themse. McEwan gelingt es auch, das Porträt einer Richterin und einer Frau zu zeichnen, die in einer unendlichen Vielfalt von Lebensbedingungen mit ihren Entscheidungen zurechtkommen muss. Sie zitiert dabei selber einen alten, erfahrenen Lordrichter und meint: „*Die unendliche Vielfalt von Lebensbedingungen schließt willkürliche Festlegungen aus*“ (ebd., S. 60). Im Verhältnis zum jungen Adam schwankt die Richterin zwischen ihrem Amt und dem Aufflackern von mütterlichen und auch erotischen Gefühlen gegenüber dem Jugendlichen. Im Kern geht es in „*Kindeswohl*“ um die Auseinandersetzung zwischen Vernunft und Irrationalität, sowohl im privaten Bereich als auch auf der Ebene der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund überregionaler Konflikte, vor allem solcher religiöser Natur, reichen die Implikationen des Romans aber weit über den im Mittelpunkt stehenden Fall des jungen Zeugen Jehova Adam Henry hinaus.

6 Conclusio

Um abschließend noch einmal festzuhalten, welchen Stellenwert literarische Werke für soziologische Erkenntnisse haben können, so sei darauf verwiesen, dass „*der beste Weg, die Fruchtbarkeit von Literatur für die Soziologie aufzuzeigen, in der exemplarischen Analyse besteht*“ (Kuzmics & Mozetic 2003, S. 5). Dies wurde hier am Beispiel des Romans „*Kindeswohl*“ versucht. Insgesamt kann betont werden, dass der Literatur als Erkenntnismedium für Soziologie meist ergänzende Funktion über empirische Untersuchungen hinaus zukommt. Durch eine individuelle Perspektive und die Einbeziehung von

psychischen und emotionalen Aspekten kann manches literarische Werk allerdings oft mehr über die soziale Welt aussagen als quantitativ-analytische Schriften.

Literatur

- Bonacker, Thorsten (2005): Soziale Integration, soziale Ungleichheit und sozialer Ausschluss. Dimensionen sozialer Differenzierung. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–212.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Coser, Lewis A. ed. (1972): Sociology through literature. New York: Prentice Hall.
- Dabaghian, Jane ed. (1975): Mirror of man. Readings in Sociology and Literature. Boston and Toronto: Little and Brown.
- Dahrendorf, Ralf (1974): Homo Sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In: Dahrendorf, Ralf: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I. München: Piper, S. 128–194.
- Dörner, Andreas; Vogt, Ludgera (Hg.) (2013): Literatursoziologie. Eine Einführung in zentrale Positionen – von Marx bis Bourdieu, von der Systemtheorie bis zu den British Cultural Studies. Wiesbaden. Springer VS
- Fleck, Christian; Kuzmics, Helmut (Hg.) (1985): Korruption. Zur Soziologie nicht immer abweichenden Verhaltens. Königsstein/Taunus: Athenäum.
- Funder, Maria (2005): Wirtschaft und Arbeit in literarischen Texten. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–35.
- Hülst, Dirk (2005): Kultur und Gesellschaft – wie die Menschen in Gesellschaft in Form kommen und Form in die Gesellschaft. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–245.
- Kuzmics, Helmut; Mozetic, Gerald (2003): Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Löwenthal, Leo (1964): Literatur und Gesellschaft. Das Buch in der Massenkultur. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Lüdtke, Hartmut (2005): Die Zeit, eine paradoxe Dimension des Handelns und der sozialen Ordnung in wissenschaftlicher und literarischer Aneignung. In: Zoll, Ralf

- (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–129.
- Mann, Thomas (1918): Betrachtungen eines Unpolitischen. Berlin: Fischer.
- McEwan, Ian (2015): Kindeswohl. Zürich: Diogenes.
- Nebelung, Andreas (2005): Zwischen Leben und Tod. Leibliche Erfahrungen, ihre kulturelle Einrichtung und moderne Normierung. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–310.
- Nisbet, Robert (1976): Sociology as an Art Form. London et al.: Oxford University Press.
- Rockwell, Joan (1974): Fact in Fiction. The Use of Literature in the Systematic Study of Society. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sturm, Gabriele (2005): Raum erschreiben – Darstellung und Interpretation gesellschaftlicher Räume in literarischen Texten. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Zoll, Ralf (Hg.) (2005): Gesellschaft in literarischen Texten. Eine Lese- und Arbeitsbuch. Bd. 1 und 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trivialisierung und/oder Überforderung?
Die Darstellung des Themengebietes Nationalsozialismus
und Holocaust in österreichischen Schulbüchern der
Primarstufe

Philipp Mittnik

Abstract Deutsch

Die Themen „Nationalsozialismus“ und „Holocaust“ spielen in der österreichischen Volksschule (Primarstufe) vermeintlich eine untergeordnete Rolle. Dieser zweigeteilte Artikel fasst in einem ersten Schritt den aktuellen Forschungsstand zur Vermittlung von den Verbrechen des Holocaust in der Primarstufe (Jahrgänge 1 bis 4) zusammen. Dies ist deshalb bedeutend, weil aufgezeigt werden soll, was die didaktisch aufbereitete Vermittlung von Holocaust im frühen historischen Lernen erreichen könnte. In einem zweiten, empirischen Schritt wurden die fünf von der österreichischen Approbationskommission zugelassenen Sachunterrichtsbücher der 4. Schulstufe analysiert, in wie weit die Geschichte des Nationalsozialismus in dieser Altersstufe bearbeitet wird.

Abstract English

Austrian elementary schools do not assign much significance to the topics „National Socialism“ and „The Holocaust“. In a first step, this two-part article sums up the contemporary state of research with regard to teaching about the crimes of the Holocaust at elementary level and attempts to formulate central aims for an improved methodological-didactic approach. In the second part, an analysis of all licensed Austrian elementary course books is provided; in particular, I elaborate on how the issue of National Socialism is presented within these books of the 4th grade.

Keywords

Holocaust Education, Nationalsozialismus, Österreich, Schulbuchanalyse, Volksschule, Primarstufe

Zum Autor

Philipp Mittnik, Mag., MSc. Hochschulprofessor für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientiertes historisches Lernen, Fachdidaktik Geschichte, Didaktik der Politischen Bildung, Themenbereich Nationalsozialismus.

Kontakt: philipp.mittnik@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

In österreichischen Schulbüchern im Bereich des Sachunterrichts wird die Thematik des Nationalsozialismus und des Holocausts – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit dem Nationalfeiertag am 26. Oktober thematisiert. Auf Grund der zunehmenden Bedeutungslosigkeit der Feiertagskultur nimmt dazu auch parallel die Bedeutung der Schulbuchdarstellungen ab und damit vermutlich in starkem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Unterricht der Volksschule. Schüler/innen werden mit einigen unreflektierten Daten, Fakten und Bildern alleine gelassen, da diese meist nicht kontextualisiert werden (vgl. Langer & Windischbauer 2010, S. 174).

Der deutsche Bundespräsident Horst Köhler forderte bereits im Jahr 2005, dass dem Antisemitismus „*schon in den Grundschulen mit altersgemäßem Unterricht über den Holocaust begegnet werden*“ (taz 2005, S. 5) sollte. In Österreich umgibt den Themenbereich „Holocaust und Nationalsozialismus“ in den Volksschulen ein „Schleier der Tabuisierung“. Die in diesem Artikel präsentierte Untersuchung analysiert alle fünf Sachunterrichts-Schulbücher, die durch die österreichische Schulbuchaktion zu bestellen sind und bundesweit zu beziehen sind, hinsichtlich ihrer Inhalte zu diesem Themenbereich.

2 Holocaust – für die Primarstufe geeignet?

Beck (1996) und Heyl (1996) eröffneten eine Debatte, sie wurde 2013 von Mathis & Urech zusammengefasst dargestellt, ob der Holocaust ein Thema

für die Grundschule sei. Beck befürwortet dies, unter anderem deshalb weil sie darauf anspielt, dass dies einen Tabubruch für die Eltern, nicht jedoch für die Kinder darstellt. Sie geht außerdem davon aus, dass Kinder über Vorwissen verfügen und ohne Besprechen dieses Vorwissens Ängste und Unsicherheiten auftreten können. Heyl widerspricht, in dem er die Auffassung vertritt, dass es sich um eine kognitive und emotionale Überforderung handeln würde und eine zu frühe Verunsicherung nachteilhaft wäre (vgl. Mathis & Urech 2013, S. 41). Eine Zusammenstellung der vorgebrachten Argumente findet sich in Übersicht 1.

Pro-Argumente	Contra-Argumente
Eine Behandlung in der Sekundarstufe I ist angesichts der zahlreichen außerschulischen Beeinflussungen viel zu spät.	Es gibt eine Überfütterung der Schüler/innen.
Andere angsteinflößende oder komplexe Inhalte werden auch in der Grundschule behandelt (Tod, Sexualität, Religion [...]).	Gefahr einer Überforderung oder gar Traumatisierung der Kinder
Kinder stellen Fragen zu diesem Thema – sie haben daher ein Recht auf Antwort.	
Kinder gehen mit diesem Thema offener und unbefangener um als Jugendliche und Erwachsene.	Eine Verwendung des Themas für eine allgemeine Moralerziehung stellt eine Instrumentalisierung dar.
Bei den Kindern ist Vorwissen vorhanden, das aber sehr heterogen, teilweise falsch ist und aufgeklärt werden muss.	Vorwissen zu diesem Thema ist bei vielen Kindern kaum vorhanden.
Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sind eher unbedeutend.	Kinder brauchen Vertrauen in die Welt, was durch die Thematisierung des Holocausts zerstört werden kann.
Das Bild von Kindheit hat sich verändert; Schonraumvorstellungen sind realitätsfern.	

Pro-Argumente	Contra-Argumente
Eine Elementarisierung bzw. didaktische Reduktion ist bei jedem Thema notwendig.	Eine Behandlung des Holocausts in der Grundschule mit Ausblendung der Vernichtung stellt eine Bagatellisierung des Holocausts dar.

Übersicht 1: Debatte über Pro- und Contra-Argumente, Nationalsozialismus im Volksschulalter zu unterrichten (Quelle: von Reeken 2007, S. 207)

Interessante Erkenntnisse brachte die Studie von Becher, die Interviews mit Grundschulkindern in der Schweiz durchgeführt hat und unter anderem zu dem Schluss kommt, dass ein ausgeprägter „Hitlerzentrismus“ vorliegt, der auch mithilfe der hier präsentierten Studie belegt werden kann (vgl. Becher 2013, S. 23ff.). Hanfland untersuchte in ihrer Studie die Ausprägung des Geschichtsbewusstseins von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse. Sie hat dazu das Kategoriensystem nach Pandel angewandt und auch hier wird bewiesen, dass Schüler/innen dieser Altersstufe zumindest über ein ungesichertes Vorwissen zum Nationalsozialismus verfügen (vgl. Hanfland 2008). In einem kurzen historischen Abriss präsentiert Enzenbach die zentralen wissenschaftlichen Arbeiten zu dem Feld „Nationalsozialismus in der Primarstufe“ (vgl. Enzenbach 2013, S. 133ff.).

Diese Positionen entwickelten sich in den letzten Jahrzehnten, so ist insbesondere bei den Contra-Argumenten die sogenannte „Verfrühungsthese“ (vgl. Hanfland 2008, S. 28) von Weninger aus dem Jahr 1949, teilweise immer noch präsent. Als weiterer Grund ist die Unsicherheit bei Lehrkräften anzuführen sich dieser Thematik anzunehmen. Insbesondere auch weil passende Lehr- und Lernmaterialien kaum vorhanden sind (vgl. Konevic 2007, S. 11ff.). Neben der vermeintlichen Gefahr der *Verfrühung* dominierte in der Geschichtsdidaktik viele Jahrzehnte der Aspekt der „Trivialisierung des Holocausts“ den Diskurs. So würde durch das *Nichterzählenkönnen* eine Verharmlosung betrieben werden, die den Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes niemals gerecht werden könne. Im Zentrum der Grundschuldidaktik sollen daher „Geborgenheit und Sicherheit“ stehen, da die Schüler/innen „*die schrecklichen Seiten der Welt noch früh genug lernen*“ (Heyl 1997, S. 120ff.) würden. Heyl führt weiter an, dass der Holocaust in Deutschland sehr stark tabuisiert ist

und dass Kinder „*ohne den Impuls von außen nie auf die Idee kämen, Fragen [über den Holocaust] zu stellen*“ (Heyl 1996, S. 26, Anm. d. Verf.). Dies kann jedoch stark bezweifelt werden, insbesondere für Kinder die in urbanen Gebieten Deutschlands und Österreichs sozialisiert werden, wo die Spuren zum Nationalsozialismus und zum Zweiten Weltkrieg allgegenwärtig sind.

Die Pro-Argumente werden durch eine Lebenswelt gestützt, in der der Nationalsozialismus und seine Verbrechen, zumindest teilweise bekannt sind (vgl. Klätte 2011). Mittnik untersuchte 2014 in einer empirischen Untersuchung mittels schriftlicher Fragebögen bei Wiener Volksschulkindern deren Vorstellungen zu der – bewusst offen gehaltenen – Fragestellung: „Was weißt du über Adolf Hitler und den Zweiten Weltkrieg?“ Die eindeutige in der Fachwissenschaft beschriebene *Hitlerzentrierung* konnte auch in dieser Befragung beobachtet werden. Sehr viel überraschender war, dass etwa ein Drittel (Basis-) Vorstellungen zum Themenbereich Nationalsozialismus aufweisen konnten. Ohne dies empirisch belegen zu können, wäre der prozentuelle Anteil, insbesondere bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, die zu einem sehr hohen Anteil diese offene Fragestellung nicht beantwortet haben, mit hoher Wahrscheinlichkeit höher, wenn in einer Folgestudie qualitative Interviews mit Kindern dieser Altersstufe durchgeführt werden würden. Neben der allgemeinen und unreflektierten *Verteufelung* der Person Hitlers kommen in einem deutlich geringeren Ausmaß, aber doch auch Nennungen zu „Gasduschen“, „Hitler war gegen Juden“ oder „Hitler wollte die Weltherrschaft“ (Mittnik 2016, in press).

Mugrauer hat bereits 1999 im Rahmen einer Hausarbeit analysiert, über welches Vorwissen Schüler/innen im Primarstufenbereich verfügen. Auch wenn Mittnik und Mugrauers Untersuchungen nicht gleich angelegt und konzipiert waren, können viele gemeinsame Aussagen beobachtet werden (vgl. Mugrauer 1999, S. 2). Flügel führt an, dass in ihrer Untersuchung nicht ausreichend geklärt werden konnte, ob die Beschäftigung mit der NS-Zeit für Grundschulkindern eine Überforderung darstellt. Sie gibt jedoch an, dass Kinder in der Lage sind, sich den grausamen Themen des Nationalsozialismus anzunähern, die positiven und gewissheitssichernden Elemente von Kindern bleiben dabei erhalten (vgl. Flügel 2009, S. 300).

In einem großen Projekt von Becher werden diese Ergebnisse nicht nur bestätigt, sondern konkret und wissenschaftlich ausgearbeitet wieder gegeben (vgl. Becher 2009). Aus diesem Grund sieht Pech, dass „*Holocaust und Natio-*

nationalsozialismus [...] *Gegenstände des Sachunterrichts sein müssen*“, da sie „aus lebensweltlicher und bildungstheoretischer Perspektive relevant“ (Pech 2006, S. 58) seien. Pech führt aber weiter an, dass eine Behandlung der nationalsozialistischen Geschichte im streng historischen Sinn auf Grund des fehlenden Wissens zu Überforderung, Traumatisierung oder Bagatellisierung führen werden. Er vertritt eher die Ansicht einer *Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz* zur Förderung von Empathie, Wärme und Toleranz (vgl. Pech & Becher 2005, S. 96).

So werden Kinder in ihrer Lebenswelt unterstützt und sie werden dadurch zum selbstständigen Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen Problemen befähigt oder zumindest in diese Richtung sensibilisiert (vgl. Bergmann & Rohrbach 2001, S. 20). Eine zentrale Problematik stellen der Umfang und die Inhalte des historischen Lernens in der Primarstufe dar. Ehmann und Rathenow sowie Rohrbach führen an, dass es nicht zu vertreten ist, die Geschichte des Holocausts und die des Nationalsozialismus zu trennen. Es wird eine Trivialisierung befürchtet, die dem Ausmaß dieser Verbrechen nicht entsprechen (vgl. Ehmann & Rathenow 2000; Bergmann & Rohrbach 2001). Als Konstante könnte die Aufgabe des historischen Lernens gesehen werden, dass Geschichte eine „*Pädagogisierungsmacht*“ (Fest 2003, S. 38) geworden ist. So scheint Konsens zu bestehen, dass Schulen als zentrale Lern- und Erinnerungsorte für den Nationalsozialismus zu sehen sind (vgl. Rau 2000, S. 12). Schulischer Geschichtsunterricht (in der Volksschule im Rahmen des Sachunterrichts) wird eine zentrale Rolle zugeschrieben, historisches Wissen und eine moralisch-politische Sozialisation Heranwachsender zu vermitteln. Neben der Förderung der gesellschaftlichen Integration soll die historische Verantwortung der Erinnerung erarbeitet werden. Zusätzlich soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem aus der NS-Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft gelernt werden kann (vgl. Meseth et al. 2004, S. 11).

Im angloamerikanischen Raum wird vielfach auf die Bedeutung der *Holocaust Education* hingewiesen, um die Entwicklung eines Menschenrechtsbewusstseins zu begünstigen und einem Aufbau von Vorurteilen vorzubeugen. Dies bedeutet, dass die Legitimität im Unterricht über den Nationalsozialismus zu sprechen, ausschließlich oder zumindest dominierend im Gegenwarts- und Zukunftsbezug liegt (vgl. Brown & Davies 1998; Eckmann 2010; Stephen 2013; Maitles & Cowan 2001). Auch die *USHMM Guidelines* (USHMM 2014) und die *IHRA Teaching Guidelines* (IHRA 2015) messen die

ser Perspektive große Bedeutung zu. In den Niederlanden gibt es für den Grundschulbereich Ansätze zu einer *Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz*. Allgemeine Toleranzerziehung, aber auch Beispiele von Diskriminierung im NS-System werden angeführt, der Genozid an den europäischen Juden und anderen Opfergruppen soll aber ausgespart werden (vgl. Abram & Mooren 1998, S. 93f.). Ehmann hält dem entgegen, dass zur nachhaltigen Bearbeitung von aktueller Fremdenfeindlichkeit und von Vorurteilen gegenüber Ausländern und Flüchtlingen sich die Geschichte des Holocausts nicht eignet (vgl. Ehmann 2000, S. 184).

3 Ziele der Untersuchung

In der Fachcommunity wird nach wie vor diskutiert, ob und insbesondere in welcher didaktischen Ausprägung die Geschichte des Nationalsozialismus in der Primarstufe gelehrt werden sollte. Die zentrale Forschungsabsicht dieses Artikels ist es zu dokumentieren, in wieweit die Schulbuchnarrationen der Sachunterrichtsbücher der österreichischen Volksschule diesen Themenbereich bearbeiten. Auch wenn eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht im österreichischen Curriculum dieser Altersstufe vorgesehen ist, präsentieren alle analysierten Lehrwerke diesen Themenbereich. Ziel dieser Untersuchung war den Ist-Zustand zu erheben, um damit auf einer wissenschaftlichen Ebene argumentieren zu können, inwieweit die Schulbuchgestaltung dieses Zeitabschnittes im Fach Sachunterricht professioneller gestaltet werden könnte. Daran ist auch die Forschungsfrage angelehnt: Wie unterscheiden sich die Schulbuchdarstellungen im Themenbereich Nationalsozialismus in österreichischen Schulbüchern des Faches Sachunterricht und welche Kontingenzen können beobachtet werden.

4 Methodische Überlegungen

Die empirische Analyse im zweiten Teil versucht die Darstellung der NS-Zeit in Österreich anhand von österreichischen Lehrbüchern des Faches Sachunterricht in der österreichischen Volksschule zu analysieren. Es wurden alle für die 4. Klasse durch die österreichische Schulbuchkommission zugelassenen Bücher des Faches Sachunterricht¹ bearbeitet und mittels einer kategorialen In-

¹ Folgende Schulbücher wurden analysiert:

haltsanalyse nach Mayring methodisch bearbeitet. In diesem Sinne wurden Kategorien gebildet, die mit Inhalten besetzt wurden, die in mehreren Schulbüchern vorkommen (sollten). Anschließend wurden in der Paraphrasierung die zentralen Textstellen herausgelöst und in Kontingenzen zusammengefasst (vgl. Mayring 1990, S. 14). Dieser zweite methodische Schritt soll in diesem Artikel zur Abbildung gebracht werden.

5 Ergebnisse der empirischen Analyse

In der Kontingenzanalyse werden verschiedene Textbausteine zu vergleichbaren Themen zusammengeführt und anschließend interpretiert.

In den Lehrwerken *Ideenbuch* und *Schatzkiste* finden sich keine Hinweise auf den Beginn des Zweiten Weltkrieges, daher finden sie hier keine Berücksichtigung. Aus diesen drei oben angeführten Textbausteinen lassen sich folgende Kontingenzen bilden:

- Beginn des Zweiten Weltkrieges: 1939 (in drei von drei)
- Kriegsdauer: 1939 bis 1945 (in drei von drei)
- Österreich wird von Deutschland besetzt (in drei von drei)
- Österreich wird Teil des Deutschen Reiches (in drei von drei), wenn auch hier nur einmal die korrekte Bezeichnung „Deutsches Reich“ verwendet wurde (einmal Großdeutschland, einmal Deutschland)
- Adolf Hitler (in zwei von drei)

A: „Ideenbuch 4“ (Buraner, Angelika; Fitz-Lenz, Romana; Palmstorfer, Brigitte, Wien: Jugend & Volk 2013)

B: „Schatzkiste $\frac{3}{4}$ Sachunterricht-Teil A“ (Koch, Werner; Kristoferitsch, Irmengard, 3. Auflage, Wien: E. Dornier & Westermann 2014)

C: „Dem Leben auf der Spur $\frac{3}{4}$ “ (Jegger, Klaus; Seitz, Dieter; Seitz, Monika, 3. Auflage, Wien: Veritas 2014)

D: „Meine bunte Welt. Arbeitsbuch Teil 2“ (Darthé, Katalin; de Martin Susanne, Wien: Jugend & Volk 2013)

E: „Tipi. Sachunterricht zum Forschen, Fragen, Staunen“ (Pichler, Brigitte; Fidler, Romana, 3. Auflage, Wien: Veritas 2012)

Meine bunte Welt	„Er [Anm. der Zweite Weltkrieg] dauerte von 1939–1945. Zu Beginn des Krieges marschierten deutsche Soldaten unter ihrem Führer Adolf Hitler in Österreich ein. Österreich wurde ein Teil von Großdeutschland und hieß nun ‚Ostmark‘“ (S. 65).
Dem Leben auf der Spur	„1938 wurde Österreich von deutschen Truppen besetzt und zu einem Teil Deutschlands. 1939 löste der Angriff Deutschlands auf Polen den 2. Weltkrieg aus. 1945 endete dieser Krieg in Europa mit der Niederlage Deutschlands“ (S. 61).
Tipi	„Die Nationalsozialisten Deutschlands unter der Führung von Adolf Hitler machten im Jahr 1938 Österreich zu einem Teil des Deutschen Reichs – den Staat Österreich gab es nicht mehr. Ein Teil der österreichischen Bevölkerung fand diesen Anschluss gut, andere waren sehr unglücklich darüber. Adolf Hitler wollte seine Macht auf alle Länder Europas ausdehnen und begann einen schrecklichen Krieg: den Zeiten Weltkrieg, der von 1939 bis 1945 dauerte“ (S. 16).

Übersicht 2: Schulbuchdarstellung zum Abschnitt „Beginn des Zweiten Weltkrieges“

Das hier gezeichnete Bild kann als ausgesprochen unreflektiert bezeichnet werden. Die wichtigen fachdidaktischen Prinzipien der Multiperspektivität (vgl. Bergmann 2008) und des Gegenwartsbezugs (vgl. Bergmann 2012) werden weitestgehend ignoriert (mit Ausnahme des Buches Tipi). Deutschland, beziehungsweise das Deutsche Reich wird als Aggressor dargestellt, der das wehrlose Österreich überfällt. Mit der Formulierung des *Verschwindens* Österreichs kann der in der Fachwissenschaft seit langem verschwundene *Opfermythos* (vgl. Uhl 2001) Österreichs durch die Sachunterrichtsbücher als durchaus gestärkt bezeichnet werden. In der Kontingenzanalyse sind vor allem die Jahreszahlenangaben (1939 bis 1945) ein eindeutiges gemeinsames Merkmal. Auch wenn in der Fachdidaktik mit Sicherheit darüber diskutiert werden kann, ob und wie die Verbrechen des NS-Regimes in der Primarstufenpädagogik behandelt werden (siehe Teil 1 dieses Beitrags) sollte es als *common sense* gelten, die Mitschuld Österreichs am Zweiten Weltkrieg zumindest anzuführen. Nur das Schulbuch *Tipi* erwähnte, dass ein Teil der Bevölkerung den Anschluss auch durchaus begrüßte, was als Eingeständnis einer Mitschuld gewertet werden kann.

Meine bunte Welt	„Der Zweite Weltkrieg endete, weil amerikanische, britische, französische und sowjetische Soldaten die deutsche Armee besiegten. Österreich wurde von den Befreibern verwaltet und in vier Besatzungszonen eingeteilt. Nach dem Krieg bemühten sich die Österreicher und Österreicherinnen sehr um ein freies Österreich“ (S. 65).
Dem Leben auf der Spur	„1945 endete dieser Krieg in Europa mit der Niederlage Deutschlands. Österreich wurde wieder ein eigener Staat“ (S. 61).
Tipi	„Nach sechs Jahren, 1945, endete der Zweite Weltkrieg. Den vier Großmächten Großbritannien, Sowjetunion, Frankreich und den USA war es gemeinsam gelungen, die Nationalsozialisten zu besiegen. Die Zeit des Wiederaufbaus begann“ (S. 16).

Übersicht 3: Schulbuchdarstellung zum Abschnitt „Ende des Zweiten Weltkrieges“

In den Lehrwerken *Ideenbuch* und *Schatzkiste* finden sich keine Hinweise auf das Ende des Zweiten Weltkrieges, daher finden sie hier keine Berücksichtigung. Aus diesen Textbausteinen lassen sich folgende Kontingenzen bilden:

- Erwähnung der Alliierten (in zwei von drei)
- Siege der Alliierten über das Deutsche Reich (in zwei von drei)
- Ende des Zweiten Weltkrieges (in zwei von drei)
- Neuerlangte „Selbstständigkeit“ Österreichs (in zwei von drei)

Auch in diesen Textbausteinen finden sich keine Hinweise auf eine wissenschaftlich bewiesene Mitschuld Österreichs an den Verbrechen des Zweiten Weltkrieges und des Holocausts. Es ist explizit die Rede von der Niederlage der deutschen Truppen, ohne jeglichen Hinweis, dass an diesen Verbrechen auch viele Österreicher/innen teilgenommen haben (vgl. Albrich 1994). Auch die (konstruierte) Aufbruchsstimmung in Österreich nun wieder *frei* zu sein, wird in den Lehrwerken unreflektiert wiedergegeben. Diese innenpolitische Ausrichtung Österreichs wird erst im Jahr 1991 von Bundeskanzler Franz Vranitzky durchbrochen, als er im Namen des offiziellen Österreichs erstmals von einer Mitschuld Österreichs spricht (vgl. Jochum 1998, S. 165), diese allerdings in den analysierten Schulbüchern nicht erkannt wird.

Meine bunte Welt	„In dieser Zeit mussten die Menschen viel Leid ertragen. Viele verloren auch ihr Leben“ (S. 65).
Schatzkiste	„Die zwei Steine [Fotografie des Mahnmals gegen Krieg und Faschismus von Alfred Hrdlicka] gehören zu einem Denkmal in Wien. Der Künstler Alfred Hrdlicka hat es gestaltet. Die Steine zeigen die Folgen von Hass, Verfolgung und Krieg: getötete Kinder, Frauen und Männer [...]“ (S. 56).
Tipi	„Dieser Krieg forderte viele Tote: Soldaten im Kampf, aber auch Frauen, Kinder und alte Menschen, die bei Bombenangriffen ums Leben kamen. Unzählige Häuser wurden zerstört. Viele Menschen wurden von den Nationalsozialisten verhaftet und in Konzentrationslager („KZ“) verschleppt, weil sie anders dachten, eine andere Religion oder Herkunft hatten. Auch Kranke und Behinderte wurden auf grausame Weise ermordet“ (S. 16).

Übersicht 4: Schulbuchdarstellung zum Abschnitt „Verbrechen des Nationalsozialismus“

In den Lehrwerken *Ideenbuch* und *Dem Leben auf der Spur* finden sich keine Hinweise auf die Verbrechen des Nationalsozialismus, daher finden sie hier keine Berücksichtigung. Aus diesen Textbausteinen lassen sich folgende Kontingenzen bilden:

- Ermordung von Menschen (in drei von drei)
- Frauen und Kinder als Opfer (in zwei von drei)

Wie auch in den anderen Textbausteinen zeichnet das Lehrwerk *Tipi* hier die ausführlichste Darstellung. Es ist auch das einzige der analysierten Bücher, die auch für den deutschen Schulbuchmarkt zugelassen sind und von einem deutschen Verlag (Cornelsen) produziert wurde. Eine geradezu absurde Darstellung wählt das Lehrbuch *Schatzkiste*. Schüler/innen dieser Altersstufe mit der Fotografie eines Denkmals unreflektiert zu begegnen, stellt nicht nur eine Überforderung dar, es macht auch eine weitere und fortführende Bearbeitung des Themas unmöglich.

6 Diskussion

Inwieweit Nationalsozialismus und Holocaust auch im Primarstufenalter vermittelt werden sollte, geben Lücke und Brüning an. An dieser Stelle sind die

Schwerpunkte des Unterrichts angeführt, dies kann aber auch für die Gestaltung von Schulbüchern umgelegt werden.

- Planvoll: Umarbeitung der Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern in ein strukturiertes historisches Wissen.
- Eigen-sinnig: um Lernenden historische Identitätsbildung zu ermöglichen.
- Produktiv und aneignend: Handlungsorientierung, da nur so der wachsenden *NS-Lethargie* entgegnet werden kann (vgl. Lücke & Brüning 2013, S. 152).

Henke-Bockschatz definiert sehr viel konkreter drei Ziele, die der (schulische) Unterricht über den Nationalsozialismus jedenfalls erfüllen sollte und auch hier könnte eine Leitidee für die Gestaltung von Schulbüchern zu Grunde liegen:

- *„sich Wissen über den Aufstieg und die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft aneignen (analytisch-aufklärerische Ebene), [...]*
- *Begreifen, welche Ungeheuerlichkeiten Menschen in dieser Zeit anderen Menschen angetan haben, und darüber Betroffenheit, Entsetzen und Scham empfinden (katharisch-appellative Ebene), [...]*
- *Gegen ein Wiederaufleben ähnlicher politischer Bewegungen und Ideen widerstandsfähig werden (prophylaktisch-immunisierende Ebene)“* (Henke-Bockschatz 2004, S. 11).

Die Analyse der Schulbücher des Faches Sachunterricht hat gezeigt, dass eine seriöse Auseinandersetzung mit den Themengebieten Nationalsozialismus und Holocaust in den Schulbüchern der österreichischen Volksschule nicht stattfindet. Eine aus Sicht der Geschichtsdidaktik abzulehnende „Erwähnungsgeschichte“ wird abgebildet, ein kritischer und zeitgemäßer Zugang, wie im ersten Teil des Beitrags zusammengefasst, nicht. Es konnte gezeigt werden, dass alle bekannten Studien davon ausgehen, dass Kinder in der 4. Schulstufe mit zehn Jahren zumindest teilweise über Basisvorstellungen zu den Verbrechen des Nationalsozialismus verfügen. Wissenschaftlich unumstritten ist, dass es zielführend ist, Kinder in dieser Altersgruppe nicht mit ihren diffusen Ängsten alleine zu lassen, sondern ihnen eine Plattform im schulischen Unterricht zu bieten, wo über dieses komplexe Thema gesprochen werden kann. Die hier durchgeführte Analyse der Volksschulbücher des Faches Sachunterricht legt nahe, dass durch die unreflektierte Erwähnung von Verbrechen in der NS-Zeit, der Absicht nachgegangen wird, sich mit dem Thema befasst zu haben

und es somit abschließen zu können. Friedländer beschreibt diesen Prozess als „*temptation of closure*“ (Friedländer 1994, S. 62). Durch die Aktualisierung der – oft unbewussten – Schuld- und Schamgefühle der Kinder führen diese Schulbuchdarstellungen häufig zu einer Trivialisierung und – aus fachdidaktischer Perspektive – zu einer völlig ungenügenden Darstellung der Geschichte des Nationalsozialismus. Für die Gestaltung zukünftiger österreichischer Sachunterrichtsbücher wird von zentraler Bedeutung sein, den wissenschaftlichen *common sense* ernst zu nehmen und eine profundere – von wissenschaftlicher Seite mitgestalteter– Perspektive auf „Nationalsozialismus“ und „Holocaust“ einzunehmen.

Literatur

- Abram, Ido; Mooren Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz. . . mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen; Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 88–99.
- Albrich, Thomas (1994): „Es gibt keine jüdische Frage.“ Zur Aufrechterhaltung des österreichischen Opfermythos. In: Steininger, Rolf (Hg.): Der Umgang mit dem Holocaust. Europa-USA-Israel. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 147–166.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Becher, Andrea (2013): Das „Dritte Reich“ in Vorstellungen von Grundschulkindern. Fachdidaktische Perspektiven zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht der Grundschule. In: Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik; Ziegler, Beatrice (Hg.): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Zürich: Chronos, S. 45–66.
- Beck, Gertrud (1996): Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift Nr. 10, S. 12–22.
- Bergmann, Klaus (2008): Multiperspektivität. Geschichte selber denken (Methoden historischen Lernens). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2012): Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus; Rohrbach Rita (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brown, Margot; Davis, Ian (1998): The Holocaust and Education for Citizenship:

- the teaching of history, religion and human rights in England. In: *Educational Review* Nr. 50/1, S. 75–83.
- Eckmann, Monique (2010): Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. In: *Prospects* Nr. 40, S. 7–16.
- Ehmann, Annegret (2000): Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In: Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried; Liebertz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München: Beltz-Juventa, S. 175–192.
- Ehmann, Annegret; Rathenow Hanns-Fred (2000): Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In: Brinkmann, Anette et al. (Hg.): Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule und Jugendarbeit. Ein wissenschaftliches CD-Rom Projekt mit Begleitbuch. Learning from History. The Nazi Era and the Holocaust in German Education. Bonn: ARCult-Media, S. 24–61.
- Enzenbach, Isabel: Frühes historisches Lernen. Jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und nationalsozialistische Judenverfolgung. In: Rathenow, Hans-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert H. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 133–147.
- Fest, Joachim (2003): Was wir aus der Geschichte nicht lernen. In: *Die Zeit*, Nr. 13, 20.03.2003, S. 38.
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen/Farmington Hills: Budrich Uni Press.
- Friedländer, Saul (1994): Trauma, memory and transference. In: Hartman, Geoffrey (Hg.): Holocaust remembrance. The shapes of memory. Oxford: o.A., S. 252–263.
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. Berlin: LIT.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/New York: Campus, S. 298–322.
- Heyl, Matthias (1996): Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen-Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen. In: *Die Grundschulzeitschrift* Nr. 10, S. 15–20.
- Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): Teaching guidelines. Abruf-

- bar unter: <https://www.holocaustremembrance.com/educate/teaching-guidelines> (2015-06-18).
- Jochum, Manfred (1998): 80 Jahre Republik. Wien: facultas.
- Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, Harmut; Kaiser, Astrid; Schomaker, Claudia (Hg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169–174.
- Konevic, Sabine (2007): Erinnern und Verantworten. Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule – Erfahrungen aus der Praxis. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 11–14.
- Kühberger, Christoph (2011): Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung. In: Historische Sozialkunde Nr. 1, S. 3–13.
- Langer, Sigrid; Windischbauer, Elfriede (2010): Das Thema Holocaust in der Volksschule. In: Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherung aus Theorie und Praxis. Innsbruck: Studienverlag.
- Lücke, Martin; Brüning, Christina (2013): Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hans-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert H. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 149–166.
- Maitles, Henry; Cowan, Paula (2001): It reminded me of what really matters“: teacher responses to the Lessons From Auschwitz Project. In: Educational Review Nr. 60/2, S. 16–44.
- Mathis, Christian; Urech, Natalie (2013): „...da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan.“ Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust. In: Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik; Ziegler, Beatrice (Hg.): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Zürich: Chronos, S. 67–98.
- Mayring, Philipp (1990): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/New York: Campus.
- Mittnik, Philipp (2016): Politische und gesellschaftliche Basisvorstellungen von Wiener Volksschülerinnen und -schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In

- Mittnik, Philipp (Hg.): Politische Bildung in der Primarstufe. Wien: Studienverlag, Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Mugrauer, Bernd (1999): Holocaust – ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule? Bestandsaufnahme und Umsetzungsmöglichkeiten im Sachunterricht. Schwerpunkt: Voraussetzungen und Vorwissen der Schüler. Ludwigsburg. Abrufbar unter: www.fasena.de/download/grundschule/Mugrauer.pdf (2015-06-12).
- Pech, Detlef (2006): unfassbar, ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule, in Pech, Detlef; Rautenberg, Marcus; Stocklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. In: widerstreit-sachunterricht beiheft 3, Frankfurt/M., S. 51–69: o.A..
- Pech, Detlef; Becher, Andrea (2005): Holocaust Education als Beitrag zur Gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule. In: Cech, Diethard; Giest, Harmut (Hg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87–102.
- Rau, Johannes (2000): „Wenn wir der Jugend die Erinnerung weitergeben“. In: Frankfurter Rundschau, 17.02.2000, S. 12.
- Rohlfes Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohrbach Rita (1996): „Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Leute.“ Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule. In: Geschichte lernen Nr. 9, S. 20–26.
- Stephen, Alison (2013): Patterns of Genocide. Can we educate Year 9 in Genocide prevention? In: Teaching History Nr. 153, S. 30–38.
- The United States Holocaust Memorial Museum (USHMM): Teaching about the Holocaust. Abrufbar unter: <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines> (2015-06-14).
- Uhl, Heidemarie (2001): Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft Nr. 1, S. 19–34.
- Von Reeken Dietmar (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 199–214.

Unterrichtsprinzip Gendermainstreaming – Gleichstellung in Unterrichtsmitteln am Beispiel eines Schulbuchs für berufsbildende Schulen

Angelika Zagler

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag analysiert ein approbiertes Schulbuch für berufsbildende mittlere und höhere Schulen im Hinblick auf die Themen Gendermainstreaming, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität in Unterrichtsmitteln für berufsbildende mittlere und höhere Schulen und untersucht die Umsetzung des Grundsatzerlasses zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Diese Analyse soll aufzeigen, wie Autorinnen und Autoren und Lehrer/innen Unterrichtsmittel und Schulbücher gendergerecht gestalten können.

Abstract English

This paper deals with the analysis of a licensed schoolbook and the implementation of the fundamental decree of equality between women and men in teaching materials and school books for vocational schools and vocational schools with higher education entrance qualification. This is being analysed in connection with gender mainstreaming, equality, gender justice, and diversity. The analysis points out what authors and teachers should do to make teaching materials and school book more gender-appropriate.

Keywords

Unterrichtsprinzip, Gleichstellung, gendersensible Pädagogik, Berufsbildung

Zur Autorin

Angelika Zagler, BEd, Lehramt für den gewerblichen Fachunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Lehrende für Mode am Schulzentrum

Herbststraße, Mode und Kunst, seit 2010 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien; Genderbeauftragte für die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: angelika.zagler@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Die Europäische Kommission verpflichtete sich nach der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 dem Prinzip „Gendermainstreaming“. In Artikel 2 und 3 des EG-Vertrages von Amsterdam 1997 heißt es: *„Die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern ist eine der Aufgaben der Europäischen Gemeinschaft. Bei all ihren Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern“* (vgl. Tanzberger 2006, S. 128 ff.).

Die Einführung des „Unterrichtsprinzips zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde als Sondermaßnahme im Sinne von Artikel 4 der Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau gesehen, welches in Österreich in einem Bundesgesetzblatt (BGBl) veröffentlicht wurde (vgl. BM:BF 2014a). Österreich war damit verpflichtet, den Grundsatz der Gleichberechtigung mit geeigneten Maßnahmen durchzusetzen und die Diskriminierung der Frauen zu beseitigen.

Die Begründung der Einführung des Unterrichtsprinzips zur Gleichstellung von Frauen und Männern, die damit verbundenen Ziele und Inhalte sowie die Umsetzung werden im Grundsatzterlass von 1995 festgehalten. Der Grundsatzterlass Zl. 15.510/60-Präs. 3/95, vom 15. November 1995, wurde mit dem Rundschreiben Nr. 77/1995 allen Landes Schulräten, dem Stadtschulrat für Wien sowie den Berufspädagogischen Akademien, und den Pädagogischen Instituten, (ab 2007 Pädagogische Hochschulen), übermittelt. Von 1995 bis 2007 wurde dieses Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten verankert und ist als Maßnahme im Sinne der Strategie des Gendermainstreamings auf der Ebene des Unterrichts zu sehen, die eine umfassende geschlechtersensible Sichtweise erfordert (vgl. BM:BF 2015a).

Geschlechtersensibilität und Gleichheit sind Begriffe, die in der Genderdebatte vielseitig eingesetzt werden, weil sie eindeutig auf die Alltagstheorien wie Gleichberechtigung und Chancengleichheit abzielen. In diesem Diskurs wird von einem konstruktivistischen Umgang mit den Unterschieden der

Menschen ausgegangen. Geschlecht, Hautfarbe, Alter, Nationalität, Ethnie, Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion sind zu berücksichtigen.

Die Auseinandersetzung mit Diversitäten erfordert ein hohes Maß an Sozialkompetenz, Selbstreflexion und eine sensible Handlungskompetenz in der Umsetzung. Gemeint ist damit eine diversitätssensible Einstellung in Bezug auf Vielfältigkeit, Empathie, Konfliktlösung, Kommunikationsfähigkeit und Reflexion als ein selbstverständliches Miteinander.

Die sozialen Konstruktionen unterliegen historischen Veränderungen und werden in der aktuellen, soziologischen Literatur als *Doing Gender* (vgl. West & Zimmermann 1987) beschrieben. Für West und Zimmermann ist *Doing Gender* eine Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten mit unterschiedlichen Wahrnehmungen. *Doing Gender* betrachtet die Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Menschen, sondern als Ergebnis der Handlungen, an denen alle beteiligt sind (vgl. West & Zimmermann 1991).

Die Bedeutung von Geschlecht und Diversität für Gesellschaft, Politik und Forschung hat sich aus demokratischen und feministischen Bewegungen entwickelt. Drei Ansätze sind in Zusammenhang mit Gerechtigkeit, Fairness und Chancengleichheit verknüpft:

1. Im *Gleichheitsansatz* werden die gleichen Rechte und Pflichten für Frauen und Männer gefordert. Die *Gleichheit* wird aber oft als „Gleichmacherei“ kritisiert, weil sich Frauen an männliche Normen und Werte anpassen.
2. Im *Differenzansatz* wird die Förderung und Anerkennung spezieller Fähigkeiten sowie die unterschiedliche Behandlung von Frauen und Männern nach ihren verschiedenen Lebensumständen gefordert, wobei das biologische Geschlecht nicht unbeachtet bleibt.
3. Im Sinne des *Transformationsansatzes* werden Geschlecht und Diversität als Konstruktion diskutiert, wobei die politischen Prozesse im Zentrum stehen, welche die Unterschiede der Geschlechter prägen (vgl. Appiano-Kugler 2008).

Gendermainstreaming soll die Gleichstellung auf allen gesellschaftlichen Ebenen als Querschnittsmaterie integrieren. Es soll materielle Gleichheit und Vielfalt entwickelt werden, dazu ist Gender- und Diversitykompetenz erforderlich. Diese Kompetenzen sind für den Prozess der Inklusion von Frauen, Männern, ethnischen Minderheiten, Migrantinnen und Migranten, Menschen mit an-

derer sexueller Orientierung und weiterer Vielfalt notwendig (vgl. Appiano-Kugler 2008, S. 14ff.)

1.1 Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Männern und Frauen

Mit dem Grundsatzterlass wurde von 1995 bis 2007 in allen österreichischen Schulen das Unterrichtsprinzip verankert. Durch das Unterrichtsprinzip sollen alle im Bildungsbereich tätigen Personen motiviert werden, Gendersensibilität in Lehrinhalten, in allen Unterrichtsmitteln, in den Schulbüchern und im Unterricht zu berücksichtigen sowie in den intensiven Diskurs zu treten (vgl. BM:BF 2014b). Folgende Inhalte sind mit dem Unterrichtsprinzip bewusst zu machen:

- geschlechtsspezifische Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt
- Formen geschlechterspezifischer Arbeitsteilung, privat und im Berufsleben sowie die Präsenz von Frauen und Männern in Politik, Bildung, Kunst und Wissenschaft, Handwerk und Technik
- Erkennen von Beiträgen zur Tradierung von Rollenklischees in der Schule
- Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht
- alltägliche Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien sowie Möglichkeiten der Prävention und Intervention
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen, Ausgleich von Defiziten

Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips sind die Alltagserfahrungen der Schüler/innen. Das Zusammenwirken und der Erfahrungsaustausch der Lehrer/innen sowie der Erziehungsberechtigten ist eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung dieser Inhalte. Unabdingbar ist die Verbindung mit anderen Unterrichtsprinzipien, wie dem der Politischen Bildung, der Sexual- und der Medienerziehung sowie der Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt. Zur Entwicklung der notwendigen Methodik und Didaktik wurden Arbeitsgemeinschaften gebildet und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen angeboten (vgl. Schneider et al. 2014, S. 127ff.).

Gleichzeitig wurde ein Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprach- und Schreibgebrauch erlassen. Die geschlechtergerechte Sprache wird aber oft nicht oder nur in der „Sparvariante“, dem „Binnen-I“, oder der Trennung mit Schrägstrich oder Unterstrich verwendet, obwohl die vollständige Paarform

(Schülerinnen und Schüler) angeführt werden sollte. Die Diskussion um die geschlechtergerechte Sprach- und Schreibweise flammt immer wieder auf und zeigt so, dass die Gleichbehandlung in der Sprache keineswegs selbstverständlich geworden ist (vgl. Schneider et al. 2014, S. 61ff.)

Im Bildungsministerium wurde 2003 ein Aktionsplan zur Umsetzung geschlechtssensibler Bildung, Chancengleichheit und Gleichstellung erstellt. Dieser Aktionsplan hat bei der Umsetzung der Genderperspektive in allen Bereichen des Lehrens und Lernens und des täglichen Miteinander in der Schulorganisation geholfen. An erster Stelle wird die geschlechtssensible Pädagogik und der didaktische Grundsatz der „reflexiven Koedukation“ genannt. Der Aktionsplan umfasst auch eine geschlechtssensible Berufsorientierung. In pädagogischen Einrichtungen wurden Genderbeauftragte eingesetzt. Die Berufsorientierung wurde in der 7. und 8. Schulstufe der NMS verpflichtend eingeführt. Sie soll Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Berufswahl und Lebensplanung Entscheidungs- und Handlungskompetenz vermitteln. Ziel ist es Rollenklischees abzubauen und junge Menschen für andere, nicht geschlechtstypische Berufe zu motivieren (vgl. BM:BF 2015b).

In weiterer Folge wurde die Gleichstellungsperspektive in die schulische Qualitätsentwicklung durch die Qualitätsinitiative in der Berufsbildung (QIBB) integriert. QIBB unterstützt die schulischen Rahmenbedingungen, damit Lehren und Lernen gelingen kann. Somit wurde das Thema „Gleichstellung“ nicht mehr nur als Frauenthema behandelt, sondern durch die Verantwortungsübernahme der Schulleitungen in Österreichs berufsbildenden mittleren und höheren Schulen implementiert. Seit 2010 ist in den Bachelorstudiengängen an den Pädagogischen Hochschulen Gender- und Diversitykompetenz verankert, seit 2013 im Anforderungsprofil aller Lehrer/innen (vgl. Tschennett 2013).

Geschlechtssensible Pädagogik ist längst im wissenschaftlichen Diskurs verortet. Ein lebendiger pädagogischer Prozess berücksichtigt die Verschiedenheit der Menschen und drückt eine persönliche Haltung aus. Geschlechtersensibilität erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Die Aufgabe der Lehrer/innen ist es dafür zu sorgen, dass die Jugendlichen gleiche Lernchancen haben, wobei unter Berücksichtigung der Vielfalt, „gleich“ etwas sehr Unterschiedliches bedeuten kann. Um für alle am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, müssen Lehrende und Erziehende unterstützend eingreifen, um die

entsprechenden Freiräume zu ermöglichen. Die unreflektierte Koedukation kann nicht dazu beitragen, dass sowohl weibliche als auch männliche Jugendliche die gleichen Lernchancen und Arbeitsbedingungen vorfinden. Durch den gemeinsamen Unterricht werden oft erst geschlechterspezifische Unterschiede erzeugt und verfestigt.

Geschlechtssensible Pädagogik soll in den Lehrplänen, Lehrinhalten und Unterrichtsmitteln, wie zum Beispiel auch in Schulbüchern berücksichtigt werden. Im Unterrichtsgeschehen müssten Potentiale, Vorkenntnisse und Verhaltensweisen, die bisher nicht als rollenkonform galten, didaktisch in einem lebendigen pädagogischen Prozess bedacht werden (vgl. Schneider 2002, S. 464ff.). Der Begriff „Kompetenz“ wird synonym zum Qualifikationsbegriff verwendet und bezieht sich damit auch auf sogenannte Schlüsselkompetenzen, die bereits zu einem festen Bestandteil der Bildungspolitik und der Berufswelt gehören.

In der Genderkompetenz verknüpft sich die bildungspolitische mit der gleichstellungs-politischen Debatte und gilt daher als Schlüsselkompetenz. In der Schule ist Genderkompetenz ein wesentlicher Bestandteil der Handlungskompetenz aller Beteiligten, denn sie trägt zur Entwicklung geschlechtergerechter Kommunikationsstrukturen bei und bereitet die Schüler/innen auf die differenzierten Anforderungen der Berufswelt und des privaten Lebens vor (vgl. Kahlert 2011, S. 70ff.).

Im Unterricht ist der bewusste Umgang mit Unterschieden und Diversität die Grundvoraussetzung jeder pädagogischen Handlung. Unterschiede in der Begabung, den Lernbedingungen sowie die Geschlechtszugehörigkeit sind Teil der Heterogenität. Wenn jeder Mensch als einzigartig verstanden wird, dann meint Heterogenität einfach Unterschiedlichkeit. Heterogenität ist nicht immer positiv besetzt. Unterschiede werden oft als „Abweichung“ gesehen, verlangen die Integration der „Anderen“ und einen differenzierten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Dem trägt das Konzept der Individualisierung Rechnung. Denn die Individualisierung bezieht sich auf die Gesamtheit aller methodischen und organisatorischen Maßnahmen im Unterricht, die darauf abzielen, die Schüler/innen in ihrer Persönlichkeit und nach ihren Potentialen bestmöglich zu fördern (vgl. Schneider et al. 2014, S. 47ff.).

1.2 Gleichstellung in Unterrichtsmitteln

Die Grundlagen für die Erstellung von Unterrichtsmitteln in Österreich sind im „Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“ (vgl. BM:BF 2012) festgehalten. Grundlagen hierfür sind Paragraph 14 im Schulunterrichtsgesetz, die Verordnung der Gutachterkommission zur Eignungserklärung für Unterrichtsmittel in Paragraph 9 und das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ziel des Leitfadens ist, geschlechtsspezifische Ungleichheiten, Benachteiligungen und deren Ursachen aufzuzeigen. Gesellschaftliche Strömungen, die der Gleichstellung entgegen wirken, sollen kritisch hinterfragt werden. Der Leitfaden soll dazu beitragen, dass Geschlechterthemen in Unterrichtsmitteln durchgängig berücksichtigt werden. Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren sollen bei der Überarbeitung und der Erstellung von Schulbüchern unterstützt werden, Schüler/innen sollen angeregt werden, sich mit Ungleichheiten, Klischees und Diskriminierungen in verschiedenen Medien, auch in Unterrichtsmitteln, auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

Inhalte, Darstellungen von Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenswelten sowie der Einsatz der richtigen Sprache geben wichtige Orientierungshilfen und Handlungsempfehlungen für geschlechtergerechtes Verhalten. Einem Schulbuch sollte es gelingen, einerseits die gesellschaftlichen Zusammenhänge und andererseits die Lebenserfahrungen der Schüler/innen in Bezug zu setzen. Dies sind auch jene Ziele, die im Unterrichtsprinzip „Gleichstellung“ beschrieben sind. Soziale, zeitgeschichtliche und historische Zusammenhänge waren in österreichischen Schulbüchern bislang nur wenig erforscht, hauptsächlich in Werken der 5. bis 8. Schulstufe (vgl. Markom & Weinhäupl, 2007).

In den neueren Ausgaben von Schulbüchern, sowohl der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II, werden Rollenbilder von Frauen und Männern zwar hinterfragt, aber stereotypisches Verhalten sowohl in Text und Abbildungen nur unzureichend gemäß dem Leitfaden dargestellt. Homosexualität wird bestenfalls erwähnt. Schulbuchautorinnen und -autoren setzen sich nur oberflächlich mit Rassismus, Sexismus und Sexualität auseinander (ebd.).

In Österreich unterliegen Schulbücher rechtlichen Normen, deren Einhaltung durch eine Gutachterkommission überprüft wird. Beide Geschlechter müssen sichtbar und hörbar gemacht werden, dazu ist eine eindeutige Sprache

notwendig, das heißt, weibliche Bezeichnungen sind nur dort anzuwenden, wo ausschließlich Frauen gemeint sind, männliche Bezeichnungen nur dort, wo ausschließlich Männer gemeint sind.

Von der 9. bis 13. Schulstufe sind Schüler/innen in einer entwicklungspsychologisch schwierigen Phase ihrer persönlichen und sexuellen Identitätsfindung. Deshalb kommt gerade in der Sekundarstufe II der geschlechtersensiblen Lehre mit den dazu nötigen Unterrichtsmitteln und Medien besondere Bedeutung zu. In den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist durch die Ausbildung der Schüler/innen für die Berufswelt eine fächerübergreifende Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Gleichstellung“ notwendig. Die Analyse eines approbierten Schulbuches für den fachtheoretischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen soll untersuchen, ob der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Gleichstellung von Frauen und Männern“ umgesetzt wird.

2 Ziele, Forschungsfragen und Annahmen

Für alle in Bildungseinrichtungen tätigen Menschen muss es das Ziel sein, gegen Gewalt, Rassismus und jegliche Art von Diskriminierung aufzutreten und dies den jungen Menschen in Worten und Taten zu vermitteln. Dabei ist die Sprache, die gesprochen oder in Schulbüchern gedruckt wird, von großer Bedeutung. Sie darf sich nicht bloß auf das „Gendern“ beziehen, Frauen und Männer sind in Texten geschlechtergerecht zu benennen und in Bildern ohne jegliche Diskriminierung darzustellen.

Im 21. Jahrhundert wäre davon auszugehen, dass Menschenrechte eingehalten werden, dass Gleichstellung und Gleichbehandlungsgesetze umgesetzt sind. Im täglichen Miteinander zeigt sich jedoch, dass noch immer ein „Gap“ vorhanden ist. Im Rahmen der Analyse wurde untersucht, wie die Gleichstellung in der Bildung, speziell in Unterrichtsmitteln und Schulbüchern, umgesetzt wird.

Ausgehend von der Forschungsfrage, auf welche Art und Weise im analysierten Schulbuch der Grundsatzterlass zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Text und Illustration umgesetzt wird, beschäftigte sich die Untersuchung auch mit der Anwendung des *generischen Maskulins* und dem Indefinitpronomen „man“ sowie den vermeintlich „neutralen Darstellungen“ in Text und Abbildungen. Aus berufsbildender Sicht ist anzumerken, dass die Abbil-

dungen von Maschinen sowie die schematischen Darstellungen unterschiedlicher Herstellungs- und Veredlungsprozesse im untersuchten Schulbuch auf dem neuesten fachlichen und technischen Wissensstand sind und somit eine gute fachliche Ausbildung unterstützen (vgl. Eberle et al. 2013).

3 Methodische Vorgehensweise

Das analysierte Schulbuch wird in Modeschulen, Modekollegs und Berufsschulen im fachtheoretischen sowie im fachpraktischen Unterricht eingesetzt. Die Inhalte richten sich nach den gültigen Lehrplänen der Mittleren und Höheren Lehranstalten für Mode sowie den Lehrplänen der Meisterklasse für Mode.

Ausgehend von der Forschungsfrage wurde im Untersuchungsdesign sowie im Ablauf der Analyse erläutert, wie Illustrationen und Texte in den festgelegten Fundstellen auf einer wissenschaftlichen Basis untersucht werden können. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden verschiedene Methoden kombiniert. So wurden die Kontext- und Strukturanalyse sowie die quantitative Analyse nach Markom und Weinhäupl (vgl. Markom & Weinhäupl 2007, S. 231ff.), die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (vgl. Mayring 2015, S. 44ff.) zur Untersuchung herangezogen.

Zunächst wurde das Schulbuch einer Kontext- und Strukturanalyse unterzogen, in der die Zielgruppen, die Kompetenz der Autorinnen und Autoren sowie fachbezogene Informationen und die Sprache untersucht wurden. Die Kontextanalyse ist ein erster notwendiger Schritt, um eine isolierte Betrachtungsweise ohne Rücksicht auf das System oder die Struktur, in der das untersuchte Werk einzuordnen ist, zu verhindern (vgl. Markom & Weinhäupl 2007, S. 231ff.).

Nach Mayring (2015) wurden durch die Kombination verschiedener Methoden vorgefasste Hypothesen stärker in Frage gestellt, die während der Erhebungsphase neue Aspekte entdecken ließen und dadurch die Stringenz der Analyse zu verbessern halfen (vgl. ebd., S. 65ff.).

Der Ablauf der quantitativen und qualitativen Forschung begann mit der Festlegung des zu untersuchenden Materials aus den Ergebnissen der Kontextanalyse. Anhand der formalen Charakteristika des Materials wurde der Ablauf, Analysetechnik und die zu untersuchenden Einheiten festgelegt. Als Analyse-einheiten wurden alle im Schulbuch vorkommenden Texte sowie alle Abbil-

dungen und Fotos gesehen. Die inhaltliche Analyse orientierte sich an der konkreten Fragestellung (vgl. Mayring 2015).

Bei der quantitativen Textanalyse wurden 295 Seiten überprüft und dabei 102 Sätze mit dem Indefinitpronomen „man“ gefunden. Texte, die ohne „man“ formuliert werden, sind wertfrei, ausschließlich auf den Inhalt, bzw. die Aussage fokussiert und besser lesbar.

Beispiel aus dem Schulbuch	Umformulierung
<i>„Als Texturieren bezeichnet man das dauerhafte Kräuseln von glatten Filamentgarne.“</i>	Glatte Filamentgarne werden durch das Texturieren dauerhaft gekräuselt.
<i>„Nach der Herstellungstechnik unterscheidet man zwischen Kett- und Schussamt.“</i>	Kett- und Schussamt können nach der Herstellungstechnik unterschieden werden.
<i>„Unter dem Fachbegriff Zuschneiden versteht man das Ausschneiden der Schnittteile aus Stofflagen nach Schnittschablonen.“</i>	Zuschneiden ist der Fachbegriff für das Ausschneiden von Schnittteilen aus Stofflagen nach Schnittschablonen.

Übersicht 1: Beispiele für Maskulinisierung (Quelle: Eberle et al. 2013, S. 67, S. 87, S. 158) und mögliche Umformulierungen

Die Formulierungen der Arbeitsprozesse, Herstellungsverfahren und Arbeitsabläufe im untersuchten Schulbuch sind meiner Einschätzung nach übersichtlich, klar und verständlich für die Schüler/innen. Lediglich bei den Einführungstexten zu den jeweiligen Kapiteln wurden vermeintlich neutrale Formulierungen gefunden. Als nächstes wurde das Bildmaterial aller Kapitel auf die Anzahl der Abbildungen von Frauen und Männern untersucht. Es wurden 116 Abbildungen von Personen untersucht, wovon in 68 Abbildungen Frauen und in 48 Abbildungen Männer dargestellt werden.

Kapitel	Kontext	Anzahl weibliche/ männliche Personen	Seite	Kommentar
Kapitel 11: Betriebs- organisation	Produktion, Organisation, Qualitäts- management	4:0 1:0	S. 216 S. 223	Die Darstellungen auf den Seiten 216 und 223 entsprechen der Gleichstellung, da sowohl Frauen als auch Männer jeweils in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gleichwertig gezeigt werden.
Kapitel 13: Produkt- entwicklung	Kollektions- ablauf, Ziel- gruppen, Ele- mente der Gestaltung	1:1 1:1	S. 239	Die Abbildungen auf S. 239 entsprechen der Gleichstellung. Sie zeigen jeweils zwei Paare, die in gleichwertiger Position dargestellt sind.

Übersicht 2: Beispiele aus dem Schulbuch (vgl. Eberle et al. 2013) für die quantitative Analyse

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Ergebnisse der quantitativen Analyse durch die Ergebnisse der qualitativen Analyse ergänzt. Bei der qualitativen Analyse wurden nach den Ergebnissen der quantitativen Analyse Darstellungen aus den Kapiteln mit den meisten Abbildungen von Personen ausgewählt und als *tradierte*, *neutrale* und *geschlechtergerechte* Darstellungen bewertet. Als Beispiel einer besonders *tradierten* Darstellung ist das Bild auf Seite 38 im untersuchten Schulbuch zu nennen, das eine spärlich bekleidete, lächelnde Frau zeigt. Diese Abbildung einer, lediglich auf dekorative Funktion und als Blickfang ohne direkten inhaltlichen Zusammenhang dargestellten Frau suggeriert den Schülerinnen und Schülern das klassische Rollenbild, nämlich dass Frauen schön, freundlich und unselbstständig seien – dadurch ist diese Darstellung als abwertend und diskriminierend einzuschätzen (vgl. Eberle et al. 2013, S. 38).

Neutral sind die Darstellungen der Abbildungen auf Seite 253 zu bewerten. Hier werden Modelle in Hosen und Mänteln ohne Gesicht und ohne eindeutige Körpermerkmale gezeigt, die somit das Geschlecht nicht erkennen lassen. Frauen und Männer bei gleich zu wertenden Tätigkeiten – *geschlechtergerecht* – sind auf Seite 58 abgebildet. Die Auswahl dieser Fotos beeindruckt, da sie die stereotype Zuordnung der Tätigkeiten von Frauen und Männer ganz

eindeutig im Rollentausch darstellen. So ist ein Mann an der Nähmaschine abgebildet und eine Frau in kontrollierender Tätigkeit (vgl. Eberle et al. 2013, S. 58).

In dieser Analyse wurde auch besonderes Augenmerk auf das *generische Maskulinum* gelegt. Wenn Personen in einem bestimmten Kontext nur durch die männliche Form gekennzeichnet sind, wird vom *generischen Maskulinum* gesprochen. Das bedeutet, dass das Maskulinum für die Pluralform von Berufsbezeichnungen auch zum Femininum wird, z.B.: die Bergarbeiter, die Rennfahrer, die Polarforscher, die Lehrer u.a.. „Das generische Maskulinum widerspricht dem Grundsatz der Gleichheit von Frauen und Männern und perpetuiert zudem Stereotype und Klischees“ (Markom & Weinhäupl 2007, S. 236).

4 Ergebnis der Schulbuchanalyse

Bei der Analyse des Schulbuchs wurde festgestellt, dass der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ bei den Abbildungen und Grafiken bedingt erfüllt wird. Besonders die Darstellungen der Berufsgruppen entsprechen nicht dem Gleichstellungsgesetz.

Die Textanalyse der beschriebenen Herstellungsverfahren und Arbeitsabläufen ist wenig aussagekräftig, allerdings wurden bei den einführenden Texten der verschiedenen Kapitel neutrale Formulierungen gefunden. Das Indefinitpronomen „man“ und das *generische Maskulinum* wurden am häufigsten bei der Beschreibung der Berufsbekleidung festgestellt. Sowohl der Text als auch die bildliche Darstellung bedienen überalterte Klischees und reproduzieren damit traditionelle Rollenbilder. In 68 von 116 Abbildungen wurden Frauen überwiegend in der Produktion, an Maschinen tätig, gezeigt, während Männer mehrheitlich in leitenden oder kontrollierenden Funktionen dargestellt werden. Die berufliche Tätigkeit von Frauen wird, quantitativ wie auch qualitativ, als relativ bedeutungslos und wenig befriedigend gezeigt. Diese Darstellungen der Geschlechter entsprechen noch nicht dem Grundsatz der Gleichstellung. Erst durch den vollständigen Verzicht auf das generische Maskulinum und das Indefinitpronomen (siehe Übersicht 1) sowie durch eine geschlechtergerechte Darstellung kann die im Unterrichtsprinzip verlangte Gleichstellung von Frauen und Männern erreicht werden.

Die geschlechtsneutralen Bilder ergeben sich aus der graphischen Darstel-

lung von Menschen ohne Gesicht und ohne eindeutige Körpermerkmale (vgl. Eberle et al. 2013, S. 253). Neutral heißt also nicht unbedingt geschlechtergerecht. Positiv sind die geschlechtergerechten Darstellungen zu bewerten, die bei elf gefundenen Abbildungen der beruflichen Tätigkeiten zu finden sind, wie z.B. die Tätigkeit eines Mannes an einer Bügelpresse, oder einer Frau an einem Schnittcomputer (vgl. ebd., S. 154).

Da der Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern bereits seit 1999 an den berufsbildenden Schulen verankert ist, könnte die Umsetzung in Unterrichtsmitteln und Schulbüchern noch viel deutlicher und konsequenter sein. Zumal auch bekannt ist, dass viele Lehrer/innen für ihre Unterrichtsvorbereitung die Schulbücher verwenden und die Verpflichtung hätten, Schüler/innen auf etwaige diskriminierende Darstellungen in Text und Bild explizit hinzuweisen und im Unterricht gendergerechte Lösungen zu erarbeiten.

Es wird empfohlen, Schulbücher Wort für Wort auf geschlechtersensible Sprache zu überprüfen. Durch diesen Korrekturvorgang und die daraus entstehende Sensibilität bezüglich Klischees und Vorurteilen könnten vermutlich die meisten problematischen Stellen entdeckt und geschlechtergerecht umformuliert werden. Normen und Rollenbilder sollten stärker hinterfragt werden und die Auswirkungen der Tatsache, dass sich Menschen an Rollen orientieren, sichtbar gemacht werden. Des Weiteren sollte besonders auf Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen hingewiesen werden.

In einer Schulbuchanalyse muss gefragt werden, wie weit es gelingt, einen Bezug zwischen abstrakten gesellschaftlichen Zusammenhängen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/innen herzustellen und tradierte Klischees zu überwinden. Diese Forderung wird im Unterrichtsprinzip als eines der Ziele genannt. Wichtig ist, die Kritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu fördern: Wissen muss hinterfragt, angezweifelt und auf eventuelle Vorurteile geprüft und zur Diskussion gestellt werden. Es ist leider kaum eine Aussage darüber möglich, wie kritisch dies in Schulbüchern oder im Unterricht geschieht.

Schulbuchanalysen sollen so wissenschaftlich und objektiv wie möglich sein, wozu eine ständige Selbstreflexion der eigenen Meinung als Lehrer/in unumgänglich ist. Ziel ist, Autorinnen und Autoren zu motivieren, die Inhalte der Bücher geschlechtergerecht und ohne jegliche tradierte sexuelle, ethische,

oder andere Diskriminierungen und unter Berücksichtigung der Vielfalt aller Menschen zu verfassen.

Gleichstellung in Unterrichtsmitteln, Schulbüchern, letztlich im pädagogischen Umfeld ist eine didaktische Herausforderung, besonders bei Schülerinnen und Schülern in den berufsbildenden Schulen.

Weiterführend wäre es interessant, die erste Auflage dieses Schulbuchs mit der in dieser Analyse überprüften 10. Auflage zu vergleichen.

Literatur

- Appiano-Kugler, Iris; Kogoj, Traude (Hg.) (2008): *Going Gender and Diversity*. Wien: Facultas.
- BM:BF (2015a): Gender in den Lehrplänen. Abrufbar unter: <http://www.bmbf.gv.at/suche/ergebnis.html?searchterm=gender+in+den+Lehrplänen> (2015-05-20).
- BM:BF (2015b): Geschlechtersensible Berufsorientierung. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/berufsorientierung.html> (2015-02-12).
- BM:BF (2014): Sprachliche Gleichbehandlung; Abrufbar unter: http://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachliche_gleichbehandlung.xml (2014-06-21).
- BM:BF (2014a): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“; BGBl. 443/1982, Rundschreiben 1995–77; GZ. 15.510/60-Präs.3/95, Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html (2015-05-20).
- BM:BF (2014b): Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html (2015-07-21).
- BM:BF (2012): Abteilung Gendermainstreaming/Gender und Schule, Abteilung Schulbuch: Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Wien: Amedia.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2014): 50/50. Gender Mainstreaming Grundlagen und Leitfaden. Abrufbar unter: <http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/3/2/CH2291/CMS1244641770773/gendermainstreamig.pdf> (2015-02-24).
- Eberle, Hannelore; Gonser, Elke; Hermeling, Hermann; Hornberger, Marianne; Kupke, Renate; Menzer, Dieter; Moll, Andrea; Ring, Werner (2013): *Fachwissen Bekleidung*. Haan-Gruiten: Verlag Europa – Lehrmittel.
- Kahlert, Heike (2011): Gender Mainstreaming: ein Konzept für die Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In: Krüger, Dorothea (Hg.): *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–86.

- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Mayring, Philipp (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Verlag Beltz Pädagogik.
- Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich. In: SWS-Rundschau (42. Jg.) Heft 4/2002, Informationsblatt für Schule und Gleichstellung, S. 464–488; Abrufbar unter: http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf (2015-02-14).
- Schneider, Claudia; Tanzberger, Renate; Traunsteiner, Barbara (³2014): Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Wien: Amedia.
- West, Candace; Zimmermann Don H. (1991): Doing Gender In: Lorber, Judith; Farrell, Susan A. (Hg.): The Social Construction of Gender. London, New Delhi: Newbury Park, S. 13–37.
- West, Candace; Zimmermann Don H. (1987): Doing Gender; Gender & Society. London, New Delhi: Newbury Park.
- Tanzberger, Renate (2006): Gender Mainstreaming. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 128–134. Abrufbar unter: <http://www.efeu.or.at/> (2015-02-10).
- Tschenett, Roswitha (2013): Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/gender.html> (2015-012-12).

Erasmus und EHEA (Europäischer Hochschulraum) Studierendenmobilität in Zeiten der europäischen Wirtschaftskrise. Die Situation internationaler Lehramtsstudierender in Österreich

Thomas Bauer, Alexandra Kreuz

Abstract Deutsch

Die Studie legt ihren Fokus auf die Erasmus-Studierenden Mobilität in Zeiten der europäischen Wirtschaftskrise. Basierend auf umfangreichen früheren Forschungen wurde ein quantitativer Fragebogen zur Erasmus-Studierenden-Mobilität entwickelt mit einem speziellen Teil, der sich auf die derzeitige Wirtschaftskrise bezieht und den Einfluss dieser auf die Studierendenmobilität erhebt. Dafür wurden während des akademischen Jahres 2013/14 internationale Lehramtsstudierende an zehn Pädagogischen Hochschulen in Österreich (N=129) nach ihren Erfahrungen und Schwierigkeiten sowie zu ihrer europäischen Identität in Zeiten der Krise befragt. Die Ergebnisse der Studie spiegeln die Auswirkungen der europäischen Krise auf das Leben der angehenden Lehrer/innen wider.

Abstract English

This study focuses on Erasmus student mobility in times of the European economic crisis. Based on previous research, a quantitative questionnaire concerning Erasmus student mobility was designed with a special emphasis on the current European crisis and its influence on student mobility. Incoming Erasmus teacher training students of ten University Colleges for Teacher Education in Austria (N=129) were asked during the academic year 2013/14 about their experiences and the difficulties concerning being an international student in times of the economic crisis. The outcomes of the study provide clear indications that the general economic situation is reflected on European teacher training student's life.

Keywords:

Studierenden-Mobilität, Europäische Wirtschaftskrise, Lehramtsstudierende

Zum Autor / Zur Autorin

Bauer Thomas, Mag. Dr. phil., Leiter des Internationalen Büros der PH Wien, Mitglied bei Children's Identity & Citizenship European Association (CiCea), Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen und European Association of ERASMUS Coordinators (EAEC). Schwerpunkte: Internationale Mobilität, Lehrer/innenbildung.

Kontakt: thomas.bauer@phwien.ac.at

Kreuz Alexandra, Mag. Dr. rer. nat., Klinische- und Gesundheitspsychologin; Psychologische Praxis für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Familien; EuroPsy Psychologist; Forschungstätigkeit im Rahmen der Children's Identity & Citizenship European Association (CiCea).

Kontakt: office@praxis-kreuz.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

In den letzten Jahrzehnten ist es für Studierende immer wichtiger geworden, Erfahrung in einem anderen europäischen Land bzw. im Ausland zu sammeln. Von 1987 bis zum akademischen Jahr 2012/13 haben beinahe 3 Millionen Studierende an Erasmus-Austausch-Programmen teilgenommen. Von 2012 bis 2013 waren ca. 270.000 Erasmusstudierende im Ausland, was einen Zuwachs von 3,8 Prozent zum Vorjahr bedeutet (vgl. European Commission 2014a). Erasmus war und bleibt demnach auch heute – wie Jan Figel bereits 2007 (vgl. S. 1) schrieb – ein Schlüsselfaktor in der Internationalisierung und sozusagen auch der „Europäisierung“ der EU-weiten Hochschulbildung.

Unglücklicherweise führte die europäische Wirtschaftskrise dazu, dass einer von fünf jungen Europäerinnen und Europäern arbeitslos ist (European Commission 2012) und die Zahl steigt weiter an. Als eine daraus resultierende Auswirkung mussten viele EU-Länder ihre nationalen Budgets betreffend den Bildungssektor und die Co-Finanzierung der Mobilitätszuschüsse kürzen. Somit blieb die Erasmus/Erasmus+-Finanzierung der einzig zuverlässige Faktor für internationale Mobilität. *„The focus on employability in the Erasmus+ programme is strong, as one of its main objectives is to improve the level of competencies and skills, with particular regard to their relevance to the labour market“*,

so die European Commission (2014b, S. 64). Demzufolge vermag künftig vermehrte internationale Kooperation zwischen Hochschulinstitutionen (Higher Education Institutions / HEIs) und der Wirtschaft Brücken von einer akademischen Integration zum internationalen Arbeitsmarkt zu bauen.

Im Hinblick auf den Einfluss von Mobilität auf die berufliche Karriere, fand die Erasmus Impact Study (EIS) (vgl. European Commission 2014b) heraus, dass das Risiko für Arbeitslosigkeit für Erasmus-Studierende nach ihrer Graduierung nur halb so groß war wie für nicht mobile Studierende (vgl. ebd., S. 113). Zudem war auch die Arbeitslosenrate für mobile Absolventen fünf Jahre nach ihrem Abschluss um 23 Prozent geringer als für nicht mobile Absolventen (vgl. ebd., S. 116). Die Ergebnisse der Interviews der EIS (vgl. European Commission 2014b, S. 75) beschreiben zudem ein stärkeres Bewusstsein speziell von Studierenden aus den „Krisen-Ländern“ in Südeuropa über die internationalen Arbeitsmarktmöglichkeiten.

Speziell bezüglich der Lehrer/innen-Ausbildung zeigen frühere und aktuelle Studien (vgl. UK Socrates-ERASMUS Council 2005; Seebauer 2009; Grabher et al. 2014; Ballowitz, Netz & Sanfilippo 2015), dass die Lehramts-Studierenden eine stark unterrepräsentierte Gruppe innerhalb der Erasmus- und EHEA-Studierenden sind. Die „Erasmus Facts, Figures and Trends“ von 2012/13 beschreiben, dass über ganz Europa nur 3,3 Prozent der Studierenden aus dem Gebiet der Pädagogik/Bildung teilnahmen (vgl. European Commission 2014a, S. 9). Exemplarisch kann angeführt werden, dass in Österreich von allen mobilen Studierenden nur acht Prozent der Studienrichtung Pädagogik ein Auslandssemester machten (vgl. Grabher et al. 2014). *„Also the (supposed) national focus of the field [...] influences students' affinity towards credit mobility“* vermitteln Grabher et al. (2014, S. 25). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass dieser spezielle Berufszweig der Pädagogik/Bildung eingehender erforscht wird, im Besonderen auch mit empirischen Studien.

Die jüngst erschienene Erasmus Impact Study der europäischen Kommission (vgl. European Commission 2014b) bestätigt diesen Mangel an Daten. In der österreichischen Stichprobe waren nur 43 Studierende aus dem Studienfeld Pädagogik/Bildung vertreten. Ballowitz et al. (2015) argumentieren, dass aufgrund der Heterogenität der Bildungssysteme unter den Ländern, die Pädagoginnen und Pädagogen meistens in dem Land verpflichtet sind zu arbeiten, wo sie studiert haben (vgl. ebd., S. 3).

Tibor Navracsics, Kommissar für Bildung, Kultur, Jugend und Sport be-

tont: „*Teachers play a crucial role in the lives of pupils. They guide them towards their goals and shape their perceptions. That is why ‘Education and Training 2020’, Europe’s strategy in the field of education and training, puts a special emphasis on the role of teachers from their selection, initial education and continuous professional development to their career opportunities*“ (European Commission/EACEA/Eurydice 2015, S. 85).

Ein gerade in der derzeitigen Wirtschaftskrise interessanter Forschungspunkt ist die Beziehung zwischen internationaler europäischer Mobilität und europäischer Identität. Internationale Studierende, die für ein bis zwei Semester in Europa studieren und die europäische Diversität durch persönlichen Kontakt mit anderen Kulturen erfahren, sind eine ideale Zielgruppe um mehr über die Ansichten der jungen Erwachsenen zur europäischen Identität zu erfahren, speziell in Zeiten der Rezession und Arbeitslosigkeit.

Van Mol (2014) meint dazu, dass es diesbezüglich nur wenige empirische Studien gibt. Gaxie ist auch dieser Ansicht und weist auf Folgendes hin: „*Many research projects that focus on citizens’ perceptions of Europe are based on secondary analyses of the Eurobarometer*“ (Gaxie 2011 in Van Mol 2014, S. 96). Diese Studien geben nur wenig Antworten und auch das Konzept einer *europäischen Identität* scheint schwer fassbar (vgl. Van Mol 2014).

Ross erklärt, dass Identität an sich ein sehr komplexes und umstrittenes Konzept ist (vgl. Ross 2014, S. 4f.). Europäische Identität/en, wie Ross beschreibt, involvieren Rechte aber unterstreichen auch anerkannte Stereotype über den/die anderen (ebd., S. 7). Ross vermittelt: „*Identities linked to place are not only those of citizenship: they can also encompass the city, the region, groups of countries, the world*“ (ebd.).

Gaxie fasst zusammen, dass wir nur wenig über die subjektiven Wahrnehmungen und Gründe wissen, warum Bürger/innen positive oder negative Ansichten zur europäischen Union haben und warum sie sich mit Europa identifizieren oder eben nicht (vgl. Gaxie 2011 in Van Mol 2014). Van Mol vertritt die Ansicht, dass europäische Identität die Summe von Identifikationsprozessen mit Europa darstellt und es unterschiedliche Arten gibt sich mit Europa zu identifizieren: „*Various ways exist to identify with Europe (politically, culturally, religiously, and so on)[. . .]*“ (Van Mol 2014, S. 92).

Für die vorliegende Studie wurde deshalb eine repräsentative Stichprobe von Lehramtsstudierenden aus EU- und EHEA-Ländern gewählt, die für mindestens ein Semester in Österreich studierten und die Determinanten der

Wirtschafts- und Finanzkrise auf die Mobilität dieser Studierenden untersucht.

2 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Einfluss der europäischen Wirtschaftskrise auf die Studierendenmobilität. Dabei wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- Was bedeutet europäische Identität für die internationalen Studierenden?
- Sehen sich die internationalen Lehramtsstudierenden als europäische Bürger/innen?
- Beeinflusst die Teilnahme am Erasmus-Programm die Identität als europäische Bürgerin/europäischer Bürger?
- Sind die Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Leben der Studierenden spürbar?
- Löst die Wirtschaftskrise Angst aus?
- Gibt es einen Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Intention an einem Erasmus-Semester teilzunehmen?
- Bewirkt die Wirtschaftskrise, dass sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nach Arbeitsmöglichkeiten in einem anderen europäischen Land umsehen?
- Stellt die Studierenden-Mobilität in krisenhaften Zeiten ein Werkzeug dar, um auf dem internationalen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen bzw. um in internationale Arbeitsmöglichkeiten zu investieren?

3 Methodische Überlegungen

Basierend auf früheren Forschungen und der Entwicklung, Überarbeitung und Analyse eines qualitativen Fragebogens (vgl. Bauer & Kreuz 2009a; 2009b; 2010; 2012; 2013) wurde ein quantitativer Fragebogen für internationale Lehramtsstudierende erstellt, der ihre persönlichen Ansichten, Wahrnehmungen und Erfahrungen während ihres Erasmus-Aufenthaltes im Studienjahr 2013/14 an einer Hochschule in Österreich erfasste und der zusätzlich einen Teil von Fragen mit speziellem Fokus auf die europäische Wirtschaftskrise umfasste. Der Fragebogen wurde sowohl in englischer als auch deutscher Sprache konstruiert, damit die internationalen Studierenden zwischen diesen beiden Varianten je nach Sprachkenntnissen wählen konnten. Nach einer Pilotstudie

wurde der Fragebogen nach formalen, inhaltlichen und sprachlichen Kriterien überarbeitet (vgl. Bauer & Kreuz 2013). Die Auswertung der Fragebögen basiert auf SPSS Statistics 21 und 22. Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf den Einfluss der europäischen Wirtschaftskrise auf die Studierendenmobilität.

Merkmale der Stichprobe: Alle Teilnehmer/innen waren Erasmus- bzw. EHEA-Studierende an zehn pädagogischen Hochschulen in Österreich (PH Burgenland, KPH Graz, PH Kärnten, PPH Linz, PH Oberösterreich, PH Salzburg, PH Steiermark, PH Tirol, KPH Wien/Krems, PH Wien) während des Studienjahres 2013/14. Die Stichprobe umfasste 129 Studierende, davon waren 79,7 Prozent weiblich und 20,3 Prozent männlich. Sie kamen aus den in Übersicht 1 angeführten 21 Nationen. Daten von Studierenden mit fehlenden Antworten wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Land	Anzahl	Prozent
Spanien	26	20,3
Türkei	17	13,3
Ungarn	14	10,9
Tschechische Republik	14	10,9
Polen	9	7,0
Deutschland	7	5,5
Bulgarien	7	5,5
Griechenland	6	4,7
Ukraine	5	3,9
Slowakei	4	3,1
Belgien	3	2,3
Italien	3	2,3
Russland	2	1,6
Schweiz	2	1,6
Portugal	2	1,6
Zypern	2	1,6
Litauen	1	0,8
Finnland	1	0,8
Norwegen	1	0,8
Lettland	1	0,8
Frankreich	1	0,8
Gesamt	128	100

Übersicht 1: Länderverteilung der befragten Studierenden

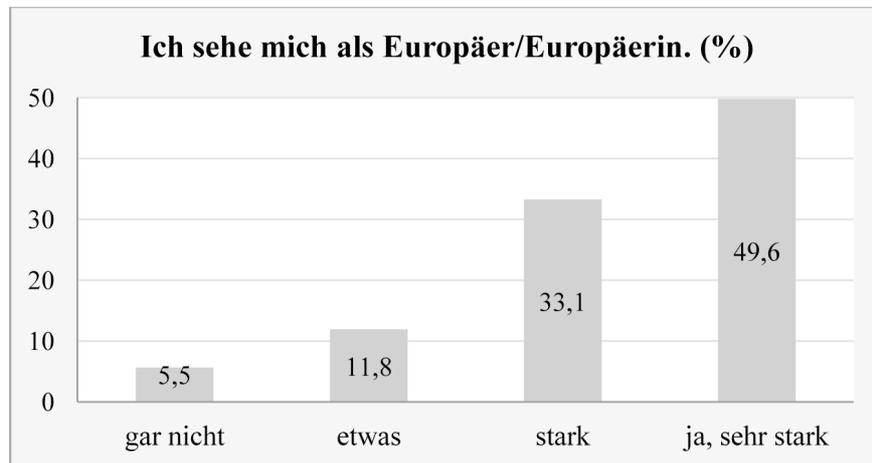
25,6 Prozent der Befragten waren bis zu 20 Jahre alt, 68 Prozent zwischen 21 und 25 Jahren und 6,2 Prozent waren 26 Jahre oder älter. Die meisten Lehramtsstudierenden waren im dritten (50,8%) bzw. vierten (24,6%) Studienjahr. Ungefähr 8 Prozent der Studierenden waren bereits Master-Studierende.

4 Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse zum Einfluss der europäischen Wirtschaftskrise auf die Studierendenmobilität werden im Folgenden dargestellt.

Zur Frage was europäische Identität für die Studierenden bedeutet, wurden folgende drei Antworten am häufigsten gewählt: „Die Vielfältigkeit der europäischen Länder ist bereichernd für die Persönlichkeitsentwicklung“ (88,6%), „Gemeinsame Bürger- und Menschenrechte“ (87,2%) und „Eine bessere Integration und Verständnis europäischer Bürger und Bürgerinnen untereinander trotz interkultureller Verschiedenheit“ (87,1%).

Mehr als 80 Prozent der internationalen Studierenden sehen sich als europäische Bürgerin/europäischer Bürger und davon empfinden dies beinahe 50 Prozent sehr stark so (vgl. Übersicht 2). Nur eine geringe Anzahl der Befragten (5,51%) fühlt sich überhaupt nicht als europäische Bürgerin/europäischer Bürger. Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probandinnen und Probanden wurden diesbezüglich keine gefunden.



Übersicht 2: Europäische Bürgerin/Europäischer Bürger

Nach dem Einfluss der Teilnahme am Erasmus-Programm auf die europäische Identität gefragt, gaben 71,4 Prozent der Studierenden an, dass das Auslands-Semester

ihre Identität als europäische Bürgerin/europäischer Bürger in eine positive Richtung verändert hätte. Im Vergleich dazu verneinten 10,3 Prozent dies komplett. Als Gründe für die positive Veränderung wurden u.a. genannt: „Der Austausch mit Menschen aus anderen Teilen Europas“, „Wir sind eine große Familie“ und „Viele neue Informationen über andere europäische Kulturen.“

im Privatleben?		Prozent
1	sehr stark	15,3
2	stark	14,5
3	eher stark	21,0
4	eher wenig	22,6
5	wenig	14,5
6	gar nicht	12,1

Übersicht 3: Auswirkung der Wirtschaftskrise in ihrem Heimatland ...

Die Ergebnisse in Übersicht 3 zeigen, dass die Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Heimatland der Studierenden im Privatleben für 15,3 Prozent sehr stark spürbar sind, für 14,5 Prozent stark und für 21 Prozent auch noch eher stark, während nur 12,1 Prozent gar keine Auswirkung angaben.

beim Studium?		Prozent
1	sehr stark	25,0
2	stark	13,7
3	eher stark	16,1
4	eher wenig	16,1
5	wenig	15,3
6	gar nicht	13,7

Übersicht 4: Auswirkung der Wirtschaftskrise in Ihrem Heimatland ...

Nach den Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Heimatland auf das Studium gefragt, spüren 25 Prozent der Studierenden sehr starke, 13,7 Prozent starke und 16,1 Prozent eher starke Auswirkungen. Als Gründe wurden u.a. die finanziellen Einschnitte der Universitäten hinsichtlich der Auszahlung von Stipendien und der Anstieg der Kosten für das Studium genannt.

Macht Ihnen die Wirtschaftskrise Angst?		Prozent
1	sehr	27,5
2	ziemlich	30,8
3	wenig	20,8
4	gar nicht	20,8

Übersicht 5: Angst vor der Wirtschaftskrise

Wie in Übersicht 5 dargestellt gaben 27,5 Prozent der Studierenden an, sehr starke Angst, 30,8 Prozent ziemlich Angst und immerhin 20,8 Prozent ein wenig Angst vor der europäischen Wirtschaftskrise zu haben. Im Vergleich dazu gaben 20,8 Prozent der Studierenden an, gar keine Angst vor der Krise zu haben. Als Gründe für die Angst wurden in 75,9 Prozent der Antworten die hohe und steigende Arbeitslosigkeit genannt und in 17,2 Prozent, dass zu wenig Geld zum Leben übrig sei.

Hat die Wirtschaftskrise Ihre Intention, ein Erasmus-Semester zu machen, beeinflusst?		Prozent
1	sehr	10,0
2	ziemlich	17,5
3	wenig	27,5
4	gar nicht	45,0

Übersicht 6: Einfluss der Wirtschaftskrise auf das Erasmus-Semester

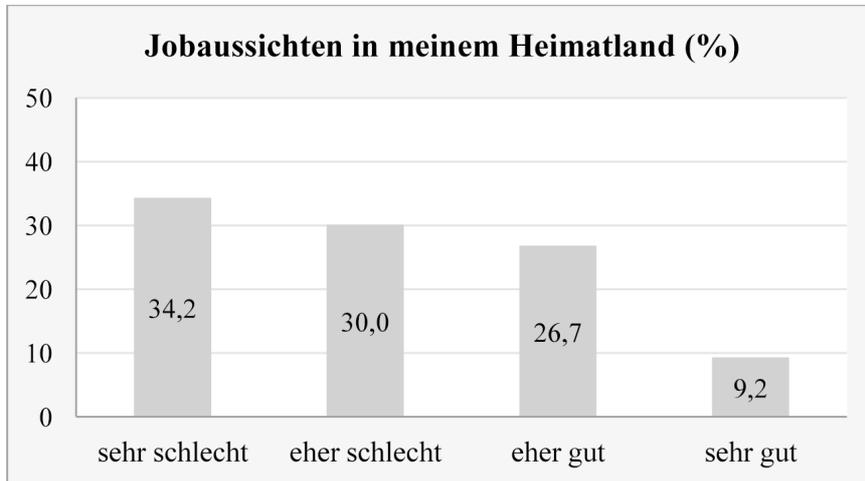
Nach dem Einfluss der Wirtschaftskrise auf die Intention ein Erasmus-Semester zu absolvieren gefragt, gaben 27,5 Prozent der Studierenden einen erheblichen Einfluss an, während 45 Prozent dies verneinten. Als Hauptgründe der Zustimmung wurden finanzielle Belastungen und Unsicherheit in der Heimat genannt (70,8%) sowie ein Vergleich der Arbeitsmärkte und Zukunftsmöglichkeiten in einem anderen Land (12,5%).

Bestärkt Sie Ihr Erasmus-Semester, einen Job in einem anderen Land anzustreben?		Prozent
1	sehr	27,5
2	ziemlich	25,0
3	wenig	25,0
4	gar nicht	22,5

Übersicht 7: Einfluss der Wirtschaftskrise auf Jobaussichten

Wie in Übersicht 7 dargestellt, gaben 52,5 Prozent der mobilen Studierenden an, dass sie durch ihr Erasmus-Semester ermutigt wären, eine Arbeitsstelle in einem anderen Land zu suchen. 22,5 Prozent verneinten diese Frage zur Gänze. Als Hauptgründe der Zustimmung wurden angeführt: „Ich kann mein Leben auch in einem anderen Land aufbauen“ und „Um internationale Erfahrung zu sammeln.“

Übersicht 8 zeigt die Einschätzung der Berufsaussichten im Heimatland der Studierenden. 34,2 Prozent der Erasmus-Studierenden schätzten ihre Berufsaussichten daheim „sehr schlecht“ und 30 Prozent „eher schlecht“ ein. Nur 9,2 Prozent rechnen mit sehr guten Jobaussichten in ihrem Heimatland.



Übersicht 8: Jobaussichten im Herkunftsland

Detaillierte Analysen zum Vergleich der Berufsaussichten nach Ländern – mit Bedacht darauf, dass die Verteilung der Länder in der Stichprobe nicht ausgewogen genug ist, um dies signifikant zu beschreiben – ergeben eine Tendenz dahingehend, dass mobile Studierende aus Spanien, Ungarn und Griechenland die schlechtesten Jobaussichten angaben.

Signifikante Ergebnisse zeigen sich dahingehend, dass je mehr Studierende die Auswirkungen der europäischen Krise im Privatleben und in ihrem Studium zu spüren angaben, desto größer war ihre Angst vor der Krise ($r > 0.4 / p < 0.01$). Je mehr Studierende die Krise fürchteten, desto größer war auch der Einfluss der Wirtschaftskrise wahrzunehmen im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit ein Erasmus-Semester zu machen oder nicht ($r = 0.511 / p < 0.01$). Je stärker die Angst vor der Krise, desto mehr sind die Studierenden durch ihren Erasmus-Aufenthalt auch ermutigt, einen Job in einem anderen Land zu suchen ($r = 0,307 / p < 0.01$). Je stärker Studierende die Auswirkungen der Krise in ihrem Privatleben und im Studium spüren, desto

schlechter beschreiben sie ihre beruflichen Aussichten in ihrem Heimatland ($r > 0.5$ / $p < 0.01$).

5 Interpretation und Diskussion

Das Ziel der Studie war es, den Einfluss der europäischen Wirtschaftskrise auf die Studierendenmobilität näher zu beleuchten, mit speziellem Bezug auf die Gruppe der zukünftigen mobilen Lehrer/innen, die in Österreich ihr Auslandssemester machen. Die Mehrheit der pädagogischen Erasmusstudierenden fühlt sich auch in Krisenzeiten als europäische Bürgerin/europäischer Bürger. Europäische Identität ist positiv konnotiert mit der Diversität der europäischen Länder, gemeinsamen Bürger/innen- und Menschenrechten sowie gegenseitigem Verständnis füreinander trotz interkultureller Unterschiede.

Die Ergebnisse spiegeln aber auch die negativen Auswirkungen der Krise wider wie steigende Arbeitslosigkeit, weniger Gehalt, weniger Geld zum Leben, gekürzte Stipendien und mehr Ausgaben für das Studium. Diese Erfahrungen führen zu steigender Angst der Studierenden im Hinblick auf die Zukunft.

Mehr als die Hälfte der Befragten beschreibt zumindest einen Einfluss der Krise auf ihre Entscheidung ein Erasmus-Semester zu machen. Die Mehrheit der Befragten fühlt sich durch ihr Auslandssemester ermutigt, auch nach einer Arbeitsstelle in einem anderen Land zu suchen, je mehr sie angaben, die Auswirkungen der Krise direkt in ihrem Privatleben und ihrem Studium zu spüren. Die Ergebnisse der CHEPS-Studien (Center for Higher Education Policy Studies) und EIS-Studien (vgl. European Commission 2014b, S. 74) stützen diese Aussagen: Finanzielle Belastung und Unsicherheit im Heimatland führen dazu, dass Studierende den internationalen Arbeitsmarkt vergleichen und nach zukünftigen Karriereperspektiven auch außerhalb ihres Landes Ausschau halten und möglicherweise sogar ihr Leben in einem anderen Land aufbauen. Die European Commission stellt dazu fest: „[...] particularly in crisis-ridden countries in Southern Europe, students were more aware of the labour market advantages and the need for employability skills to be gained through mobility experiences“ (European Commission 2014b, S. 75).

Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen wonach mehr als 60 Prozent der Studierenden ihre Jobaussichten im Heimatland schlecht einschätzten. Speziell Studierende aus Ländern, die stark von der Wirtschaftskrise betroffen sind, wie Spanien, Ungarn und Griechenland, gaben die schlechtesten Einschätzungen für zukünftige Jobaussichten an.

In Bezug auf die Gruppe der zukünftigen Lehrer/innen sind als Hauptergebnisse internationaler Studierendenmobilität neben individuellem Nutzen, bessere Sprachkenntnisse, Persönlichkeitsentwicklung und größeres Selbstvertrauen (vgl. Teichler, 2011; Netz, 2012) genauso wie „*global mindedness and cultural sensitivity*“ – in Anlehnung an Cushner & Mahon 2002) – anzuführen. Nach der jüngsten Publikation die

Rolle der Lehrer/innen betreffend, ist die internationale Mobilität dieser Berufsgruppe sehr wichtig (vgl. European Commission/EACEA/Eurydice 2015, S. 85). Die persönliche Erfahrung, in unterschiedlichen Bildungssystemen zu unterrichten und dessen Methoden kennenzulernen, ist wertvoll und eine besondere Gelegenheit sich mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen im internationalen Kontext auszutauschen. All die angeführten Determinanten könnten zukünftige Lehrer/innen auf die Arbeit mit interkulturellen Klassen vorbereiten, einer Herausforderung, vor der ein Großteil dieser Lehrer/innen heutzutage in ihrem Land vermutlich täglich stehen werden (vgl. Ballowitz et al. 2015, S. 1).

6 Ausblick

Zukünftig stellen sich einige wichtige Fragen, falls die Wirtschaftskrise anhalten sollte: Wie können angehende Lehrer/innen Möglichkeiten finden, in einem anderen Land als dem eigenen zu arbeiten? Mit welchen Maßnahmen kann man sie unterstützen? Wer sind geeignete Ansprechpartner/innen und wo finden sie geeignete Arbeitsstellen? Sind die europäischen Länder überhaupt gewillt, Lehrpersonal aus anderen Ländern anzustellen?

Literatur

- Agence Europe-Education-Formation France (2013): Moving for education, training and research. *Journal of International Mobility*. N° 1. Berne: Peter Lang.
- Ballowitz, Jan; Netz Nicolai; Sanfilippo, Danielle (2015): Intelligence Brief: Are Teacher Training Students internationally mobile? Available online at: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf (2015-06-19).
- Bauer, Thomas; Kreuz, Alexandra (2009a): European diversity in Erasmus-student mobility – Differences and similarities of international teacher student courses and university concepts at four European universities – A comparative study. In: Pädagogische Hochschule Wien, Büro für Internationale Beziehungen (Hg.): Europäische Perspektiven 2. Jahrbuch des Büros für Internationale Beziehungen, Studienjahr 2008/09. Wien: LIT Verlag, S. 141–147.
- Bauer, Thomas; Kreuz, Alexandra (2009b): Diversity in Erasmus-student mobility. A comparative study reflecting the differences and similarities of international Teacher student courses and University concepts at four European Universities in view of a new Erasmus mobility. In: Cunningham, Peter (ed.): Human Rights and Citizenship Education. Part I. Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network Malmö 2009. London: CiCe Erasmus Academic Network, pp. 300–305.

- Bauer, Thomas; Kreuz, Alexandra (2010): Diversity in Erasmus-student mobility. – Part 2. About obstacles to a new Erasmus mobility era and future perspectives. Paper for the 12th CiCe Conference Barcelona, May 2010. In: Cunningham, Peter; Fretwell, Nathan (eds.): Lifelong Learning and Active Citizenship. Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network. London: CiCe Erasmus Academic Network, pp. 415–427.
- Bauer, Thomas; Kreuz, Alexandra (2012): Diversität in der Erasmus-Studierenden Mobilität – Hindernisse und Zukunftsperspektiven. In: Fridrich, Christian; Grössing, Helga; Heissenberger, Margit (Hg.): Forschungsperspektiven 4. Wien: LIT Verlag, S. 127–136.
- Bauer, Thomas; Kreuz, Alexandra (2013): Erasmus student mobility in times of the European economic crisis. Presentation at the International Meeting PH Klagenfurt. Austria, November 2013. Available online at: https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/voe_main2.showMask?pPersonNr=50049&pCurrPk=3461&pVtKbz=VPW&pStatus=A&pSiteNr=1004600 (2014-12-25).
- Bauwens, Simon; Bonifazi, Walter; Boomans, Veerle; Krzaklewska, Ewa; Lopez, Nacho; Nikolic, Tajana; Pederiva, Danilo; Tokova, Marketa (2009): Results of ESN Survey '08. Exchanging Cultures. Erasmus-student Network AISBL. Brussels, Belgium. Available online at: <http://www.esn.org/content/esnsurvey-2008-exchanging-cultures-0> (2010-06-02).
- Cairns, David (2014): Here Today, Gone Tomorrow? Student Mobility Decision-Making in an Economic Crisis Context. In: Journal of international Mobility. N° 2, pp. 185–198. Agence Europe-Education-Formation France: Moving for education, training and research. Berne: Peter Lang SA.
- Castro e Brito, Luisa (2008): A New Erasmus for a New Mobility. Erasmus Coordinators Conference 2008, Presentation. Lisbon.
- Castro e Brito, Maria Luisa Miranda; Palma, Maria Cristina (2008): A New Erasmus for a New Mobility. Available online at: http://portal.ipbeja.pt/doc_bolonha/A%20NEW%20ERASMUS%20FOR%200A%20NEW%20MOBILITY_Castro_e_Brito.doc (2010-06-02).
- Cunningham, Peter (2009): Human Rights and Citizenship Education. Part I. Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Malmö 2009. London: CiCe Erasmus Academic Network.
- Cushner, Kenneth; Mahon Jennifer (2002): Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional and Global Competencies in an Age of Globalization. In: Journal of Studies in International Education, 6 (1), pp. 44–58.
- EACEA P9 Eurydice (2012): Citizenship Education in Europe. Brussels: © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Available online at: <http://eacea.ec>

- .europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (2015-11-10).
- Erasmus Student Network (2008): Obstacles in Student Mobility. Available online at: portal.bolognaexperts.net/files/ERASMUS%20Student%20Network.pdf (2010-06-02).
- European Commission, Press Release, 9.11.2012: Available online at: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1192_en.htm (accessed 2015-11-10).
- European Commission (2012a): Erasmus – Statistics. Brussels. http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm (2015-11-10).
- European Commission (2014a): Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012–13. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014b): The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Erasmus Student Network (2013): Creating Ideas, Opportunities and Identity. Available online at: <http://esn.org/ESNSurvey/2013> (2015-11-10).
- Ferencz, Irina; Wächter, Bernd (2012): European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends. ACA Papers; Bonn: Lemmens-Medien GmbH.
- Figel, Jan (2007): ERASMUS Success Stories – Europe creates opportunities. Brochure p. 1. Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- Gaxie, Daniel (2011): What We Know and Do Not Know About Citizens' Attitudes Towards Europe. In: Gaxie, Daniel; Hubé Nicolas; Rowell, Jay (eds.) (2011): Perceptions of Europe. A Comparative Sociology of European Attitudes, pp. 1–16. Colchester: ECPR Press.
- Grabher, Angelika; Wejwar, Petra; Unger Martin; Terzieva Berta (2014): Student mobility in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Oxon: Routledge.
- Janson, Kerstin; Schomburg Harald; Teichler, Ulrich (2009): The Professional Value of Erasmus Mobility. ACA Papers. Bonn: Lemmens-Medien GmbH.
- Kehm, Barbara; Teichler, Ulrich (2012): Higher Education Studies in a Global Envi-

- ronment. Vol. 1. Werkstattberichte – 74. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Mitchell, Kristine (2012): Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? In: *Journal of Contemporary European Research*. 8 (4), pp. 490–518.
- Musselin, Christine (2005): European academic labor markets in transition. In: *Higher Education* (2005) 49, pp. 135–154.
- Ross, Alistair (2014): *Understanding the Constructions of Identities by Young New Europeans. Kaleidoscopic selves*. London: Routledge.
- Seebauer, Renate (2009): *Auslandssemester – Eine Chance zur Konfiguration bestehender Interpretationsmuster? Interkulturelle Pädagogik, Band 6*. Wien/Berlin: LIT Verlag.
- Sigalas, Emmanuel (2009): *Does Erasmus-student Mobility promote a European Identity? conWeb – webpapers on Constitutionalism and Governance beyond the State, No 2*. Available online at: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/conweb/conweb_wiener/2009/conweb_2_2009.pdf (2015-11-10).
- Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Teichler, Ulrich (2011): *International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment*. In: Allen, Jim; Van der Velden, Rolf (eds.): *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Dordrecht: Springer, pp. 177–198.
- UK Socrates-Erasmus Council (2005): *Experience Erasmus. Practice and Perspective in Four Subject Areas. Final Report*. Canterbury: Kent.
- Van Mol, Christof (2014): *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the move. Palgrave Studies in Global Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Wächter, Bernd; Lam, Queenie, (K.H.); Ferencz Irina (2012): *Tying it all together. Excellence, mobility, funding and the social dimension in higher education. ACA Papers*. Bonn: Lemmens-Medien.

Changes in value priorities during teacher education

Almut E. Thomas, Barbara Pflanzl, Andrea Völkl, Kurt Allabauer

Abstract Deutsch

Egalitäre Werte und persönliches Wachstum sind grundlegende Voraussetzungen für sozial gerechten Unterricht, weshalb deren Förderung ein wichtiges Ziel der Lehrer/innen-Ausbildung ist. Anhand der Längsschnittdaten von 183 Studentinnen und Studenten dreier Pädagogischer Hochschulen in Österreich zeigte sich, dass diese Studierenden egalitäre Werte und persönliches Wachstum in ihrem letzten Studiensemester geringer schätzten als noch zu Studienbeginn. Kulturübergreifende Erfahrungen (Kontakte mit „visiting students“ und/oder ein Auslandssemester) ließen jedoch eine Steigerung von egalitären Werten vermuten. Mögliche Gründe für die Abnahme egalitärer Werte während des Lehramtsstudiums werden diskutiert und die Bedeutung kulturübergreifender Erfahrungen betont.

Abstract English

Egalitarian values and personal growth values are substantial prerequisites for socially just teaching and thus, their enhancement is an important goal of teacher education. Using longitudinal data from 183 students inscribed in three Austrian university colleges of teacher education, we found that graduating students evidenced small shifts away from egalitarian values and personal growth values. However, students' cross-cultural experiences (contact with visiting students and sojourning) predicted increases in egalitarian values. We discuss potential reasons of the decline in egalitarian values and personal growth values during teacher education and highlight the importance of facilitating cross-cultural experiences.

Keywords:

teacher education, egalitarian values, sojourning, cross-cultural experiences

Author Information

MMag. Dr. Almut Thomas, SOL, Studium der Psychologie und der Pädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2011 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule. Forschungsschwerpunkte: sprachliche, soziale und emotionale Entwicklungen in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter.

Mag. Dr. Barbara Pflanzl, langjährige Tätigkeit als Berufsschullehrerin in Murau, Studium der Pädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2014 Hochschulprofessorin für Lehrerbildungs- und Professionsforschung an der PH Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Klassenführung und Lehrer/innen-Ausbildung.

Mag. Andrea Völkl, BEd; Lehrerin an der Praxisschule – NMS der PH Steiermark, Forschungsprojekte in den Bereichen Schulentwicklung und Mentoring.

Prof. Mag. Dr. Kurt Allabauer, MSc, langjährige Tätigkeit als Hauptschullehrer und Übungsschullehrer in Niederösterreich, Studium der Pädagogik an der Universität Wien; seit 1990 Erziehungswissenschaftler an der PA Baden bzw. der PH Niederösterreich; von 2006 bis 2012 Vizerektor und seit 2012 Departmentleiter für internationale Beziehungen und Forschung.

Kontakt: almut.thomas@ph-kaernten.ac.at

1 Introduction

Preparing prospective teachers to deal successfully with the challenges associated with heterogeneous student populations is a central aim of teacher education (McDonald 2005, p. 419). However, the acquisition of skills necessary for socially just teaching in diverse classes does not solely depend on the courses students attend during teacher education, but is also affected by pre-existing value priorities, dispositions and beliefs (Whipp 2013, p. 458; Villegas 2007, p. 370). Specifically, the endorsement of egalitarian values encourages teachers to remain open-minded towards diverse students even when trouble and inconveniences arise (Völkl 2013, p. 103). Therefore, it is important to promote egalitarian values during teacher education. Teacher educators can bolster egalitarian values by emphasizing the responsibility teachers have for all of their students, and by stressing the importance of vigorously supporting underprivileged students. Moreover, normative standards which are appreciated by the teaching staff can promote students' values and attitudes (Chatard &

Selimbegovic 2007, p. 543). All three colleges of teacher education participating in this study subscribe to the aforementioned practices. There is, however, little empirical evidence about the effectiveness of these efforts. A longitudinal research design was used to evaluate changes in students' positive values during teacher education.

1.1 The Importance of Values for Socially Just Teaching

Values are relatively stable, trans-situational life goals which affect attitudes, beliefs, judgements and behaviours (Bardi & Schwartz 2003, p. 1208; Rokeach 1973, p. 3; Schwartz 1992, p. 4). Indeed, individual value priorities are uniquely associated with a diversity of behaviours reflecting these values (Schwartz & Butenko 2014, p. 800). Because values probably affect teachers' perceptions of, judgements about, and behaviour towards their students, they are considered important for the pursuance of socially just teaching (Raths 2001).

Using a lexical approach, Renner (2003, p. 107) found five core value-dimensions (intellectualism, harmony, religiosity, materialism, conservatism) with 13 sub-dimensions specific for the Austrian culture. In this research, we focused on open-mindedness, which is a sub-dimension of intellectualism. Individuals who endorse open-mindedness are convinced that all people should have equal opportunities and they esteem personal growth. Open-mindedness is associated with egalitarian behaviours and attitudes such as caring for the welfare of others and appreciating various opinions and different ways of living. Furthermore, individuals who endorse open-mindedness strive for new insights and are willing to transcend self-serving interests. Because open-mindedness is substantially related to the endorsement of egalitarian values as described by Schwartz 2007 (Renner 2003, p. 117), both constructs are most likely associated with similar behaviour. Egalitarian values are related with prosocial behaviour (Schwartz 2007, p. 721), positive attitudes towards immigrants (Vecchione et al. 2012, p. 359), and refusal of discrimination (Klößner & de Raaf 2013, p. 6). Moreover, open-mindedness is negatively related to right-wing authoritarianism (Renner 2003, p. 117).

1.2 The malleability of value priorities

Because values are rather stable over time and situations, modifications in value priorities usually are related to essential changes in the life setting (Bardi et al. 2014, p. 131). For many young people the attendance of college or university is related to moving away from home, making new friends, and assuming larger responsibilities. At college students are confronted with a new social environment. Thus, with the beginning of higher education many students experience meaningful changes in their life settings, which are likely to facilitate changes in value priorities (Bardi et al. 2014, p. 134).

1.3 Value change through socialization

Socialization is one source of changes in students' values and attitudes during college years (Bardi et al. 2014, p. 134). Socialization can occur either through normative or through informational processes. Normative socialisation takes place when students adapt to the values and beliefs (i. e., the social norms) prevalent in their field of study. When students are confronted with new information and make new experiences they may consequently change their established beliefs and values. When new information affects the attitudes and values of individuals this is called informational socialization (Hastie 2007, p. 263). Because the social norms as well as the information students obtain differ between fields of study, changes in students' values and attitudes depend on their study major. Typically, students of the social sciences increase their endorsement of egalitarian values, whereas law and business students experience a decline in positive values during higher education (Chatard & Selimbegovic 2007, p. 542; Sheldon & Krieger 2004, p. 261).

1.4 Value change through cross-cultural experiences

Cross-cultural experiences are another potential source for the enhancement of egalitarian values and attitudes. Having cross-cultural friends is, for instance, associated with reduced prejudice, increased empathy, and more positive attitudes towards other out-group members (Schofield et al., p. 585). Indeed, teachers' cross-cultural experiences are associated with socially just teaching (Whipp 2013, p. 466). The increased popularity of sojourning offers opportunities to make cross-cultural experiences either by getting acquainted with

visiting students or by studying a semester abroad (Zimmermann & Neyer 2013, p. 517).

Whether or not individuals decide to spend some time abroad is related to their pre-existing value priorities (Bardi et al. 2014, p. 133). Those who decide to go abroad experience substantial changes in living circumstances such as place of residence, cultural environment, language, and social relationships. Sojourners are spatially distant from friends and family and will become involved with people and ways of living of a different culture. By establishing new social relationships they can further their understanding and tolerance for different cultures. The successful management of challenges associated with living in a foreign country may inspire a special esteem of personal growth. Empirical findings suggest that staying in a foreign country affects individuals' value priorities (Bardi et al. 2014, p. 137). Therefore, it is likely that students who make cross-cultural experiences will change their values towards egalitarianism and personal growth more strongly than those remaining in their native country.

2 Aim of the present study

The purpose of this study was to assess changes in students' egalitarian values and personal growth values from their first to their last semester of teacher education. As students of the social sciences typically enhance their positive values and egalitarian attitudes during college (Bardi et al. 2014, p. 138; Chatard & Selimbegovic 2007, p. 542; Sheldon 2005, p. 210), it was expected that these findings would also apply to prospective teachers. In the present study the positive values egalitarianism and personal growth were considered, because these values seem particularly important for socially just teaching. Furthermore, we assessed effects of cross-cultural experiences on changes in students' value priorities. Specifically, we hypothesized that contact with visiting students and sojourning both predict changes in egalitarian values and personal growth values.

3 Method

3.1 Sample and procedure

Data collection was conducted as part of the research project ‘Die Entwicklung von Werthaltungen und egalitären Einstellungen Lehramtsstudierender im Verlauf ihrer Ausbildung’ (WEGE), which is a three-wave longitudinal study concerned with changes in egalitarian values and motivations of students attending teacher education. Participants of the present study were students from three university teacher colleges in Austria who completed the questionnaire at the beginning of their freshman year (first measurement occasion, t_1) and at their sixth semester of teacher education (which for most students was the last semester; third measurement occasion, t_3). We obtained data from 183 students whose questionnaires at both measurement occasions could be unambiguously matched. Of these students 73,6 percent were females, their mean age was 24.3 years ($SD = 5.1$). Students of whom we had questionnaires only from their freshman year did not differ in egalitarian values and personal growth values from students of whom questionnaires from both time points were available.

3.2 Measures

Values were assessed with the Austrian Value Questionnaire (Renner 2003, p. 107). This questionnaire is validated and has been successfully used in other research (Renner 2003, p. 122). For the present study we used the following items from the scale open-mindedness which comprises four items representing egalitarianism (diversity – variety, friendship among nations, understanding among nations, openness of mind), and four items reflecting personal growth (ability to understand, insight, meaning, and circumspection). Items were rated on a 5-point Likert scale with response options from strong rejection (1) to strong approval (5). In the present sample internal consistencies for egalitarian values were $\alpha = .84$ at t_1 (freshman year) and $\alpha = .88$ at t_3 (senior year) and for personal growth $\alpha = .68$ at t_1 and $\alpha = .62$ at t_2 .

Two forms of cross-cultural experiences were considered: contact with visiting students and sojourn experiences were assessed with one item each at the senior year data collection. The item assessing students’ contact with visiting students had three response options: no contact (0), superficial contact (1), and cordial contact (2). In the present study categories 1 and 2 were combined.

Sojourn experiences were assessed by asking students to indicate whether they had spent at least one semester abroad with the answering options no (0) and yes (1).

4 Results

4.1 Changes in value priorities

Inter-correlations of all variables included in the study are presented in Table 1. Thirty-five students indicated that they had spent at least one semester abroad and 166 students had contact with visiting students. Changes in students' value priorities were tested with two paired-sample t-tests. Contrary to our expectations, egalitarian values ($t = 4.33$, $df = 182$, $p < .01$) and personal growth values ($t = 2.65$, $df = 182$, $p = .01$) decreased significantly during teacher education. Effect sizes suggest that egalitarian values decreased more than personal growth values. Descriptive and test-statistics, effect sizes (Cohen's d) and additional item-wise analyses are presented in Table 2.

		1	2	3
1	Egalitarian values t1	1.00		
2	Egalitarian values t3	.45	1.00	
3	Personal growth values t1	.58	.27	1.00
4	Personal growth values t3	.26	.48	.33

Table 1: Inter-correlations of major study variables

Note. All correlations were significant on the .01 level. t1 = freshman year, t3 = senior year.

4.2 Contact with visiting students predicts change in value priorities

To test whether cross-cultural contact is associated with changes in value priorities, the senior year outcome variables (egalitarian values and personal growth values) were regressed on the respective freshman year variables and on contact with visiting students. As expected, contact with visiting students predicted senior year egalitarian values ($\beta = .15$, $p = .01$). Personal growth was, however, not associated with outgroup contact when controlling for freshman year measures ($\beta = .03$, $p = .51$).

	t1 <i>M (SD)</i>	t3 <i>M (SD)</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Egalitarian values	4.44 (0.57)	4.23 (0.65)	0.34	< .01
Openness of mind	4.50 (0.70)	4.38 (0.70)	0.17	.05
Variety	4.40 (0.66)	4.20 (0.75)	0.28	< .01
Friendship among nations	4.42 (0.72)	4.17 (0.79)	0.33	< .01
Understanding among nations	4.42 (0.68)	4.17 (0.79)	0.34	< .01
Personal growth values	4.28 (0.49)	4.17 (0.46)	0.23	< .01
Meaning	4.40 (0.70)	4.43 (0.72)		.68
Understanding	4.26 (0.70)	4.01 (0.64)	0.37	< .01
Ability to understand	4.32 (0.67)	4.21 (0.64)		.05
Circumspection	4.15 (0.68)	4.05 (0.67)		.13

Table 2: Means, standard deviations, and t-tests for t1 und t3

Note. t1 = freshman year, t3 = senior year. Cohen's *d* is displayed only for significant differences.

4.3 Sojourn experiences predict change

To test whether sojourning is associated with changes in value priorities, senior year egalitarian values and personal growth values were regressed on the respective freshman year measures and on sojourn experiences. As expected, sojourn experiences predicted senior year egalitarian values even when controlled for freshman year egalitarianism ($\beta = .29, p = .03$). Sojourn experiences did not predict personal growth ($\beta = .17, p = .09$) at the .05 significance level. This variable was, however, significant at the .1 level.

5 Discussion

Because egalitarian values are relevant for socially just teaching in diverse classes, their support is an important goal of teacher education. In this longitudinal study we evaluated whether there is a change in positive values over the course of teacher education. Before discussing the findings we emphasise that students entering teacher education already endorse egalitarian and personal growth values strongly.

Our research revealed that egalitarian values and personal growth values decreased during teacher education. As students of the social sciences typically change towards more positive values (Chatard & Selimbegovic 2007, p. 542),

these findings are unexpected and raise the question: Which conditions lead to the decline in positive values during teacher education? One possible explanation is that the environment teacher colleges is less liberal than at university. At teacher colleges in Austria, students are not permitted to arrange an individual time-table and are hardly offered opportunities to select courses according to their own interests and preferences. According to self-determination theory (Deci & Ryan 2000) a global sense of autonomy furthers personal growth, self-transcendence and positive values, whereas controlling environments hinder them. It might well be that students perceive teacher colleges as controlling environments and feel that their self-determination is constrained. Subsequently the development of students' positive values and attitudes may be thwarted.

Another issue that distinguishes teacher education is the extensive practical experience which might unsettle students' (inflated) expectations and sensitise them for the challenges associated with teaching in diverse classes. Future research will be necessary to evaluate these possibilities. We emphasise however, that despite the small (but still unfortunate) decrease, prospective teachers still endorse positive values at their senior year.

Furthermore, we examined how changes in students' positive values are related to cross-cultural experiences. We found that contact with visiting students as well as sojourning predict changes in egalitarian values but not in personal growth values. Although sojourning has become very popular with about 25 % of students studying at least one semester abroad (Zimmermann & Neyer 2013, p. 515), the percentage of sojourning students was clearly lower in the present sample of prospective teachers. Given the positive effects of sojourning, it seems worthwhile to look for reasons why only few prospective teachers decide to study some time abroad and to identify ways to facilitate cross-cultural experiences.

6 Conclusion

The present study suggests that contrary to students of the social sciences, students attending teacher education decrease in positive values during higher education. However, spending at least one semester abroad and/or having contact with visiting students increases students' positive values. Because egalitarian values and personal growth values provide a meaningful basis for socially

just teaching, it is particularly important to support these values in prospective teachers. Cross-cultural experiences probably are a feasible way of facilitating positive values; the authors therefore suggest encouraging prospective teachers to study one or two semesters in a foreign country.

References

- Athanases, Steven Z.; de Oliveira, Luciana C. (2008): "Advocacy for equity in classrooms and beyond: New teachers' challenges and responses". In: *Teachers College Record*. 110 (1), p. 64–104.
- Bardi, Anat; Buchanan, Kathryn E.; Goodwin, Robin; Slabu Letitia; Robinson, Mark. (2014): "Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects." In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 106 (1), p. 131–147.
- Bardi, Anat; Schwartz, Shalom H. (2003): "Values and Behavior: Strength and Structure of Relations". In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. 29 (10), p. 1207–1220.
- Chatard, Armand; Selimbegovic, Leila (2007): "The impact of higher education on egalitarian attitudes and values: contextual and cultural determinants". In: *Social and Personality Psychology Compass*. 1 (1), p. 541–556.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): "The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior". In: *Psychological Inquiry*. 11 (4), p. 227–268.
- Fiske, Susan T.; Molm, L. D. (2010): "Bridging inequality from both sides now". In: *Social Psychology Quarterly*. 73 (4), p. 341–346.
- Hastie, Brianne (2007): "Higher education and sociopolitical education: The role of social influence in the liberalisation of students". In: *European Journal of Psychology of Education*. 22 (3), p. 259–274.
- Klockner, C. A.; de Raaf, S. (2013): "Expression of prejudice against immigrants in a group situation: the impact of context, attitudes, and egalitarian values". In: *SAGE Open*. 3 (3), p. 1–9.
- McDonald, M. A. (2005): "The integration of social justice in teacher education: dimensions of prospective teachers' opportunities to learn". In: *Journal of Teacher Education*. 56 (5), p. 418–435.
- Raths, James (2001): "Teachers' beliefs and teaching beliefs". In: *Early Childhood Research and Practice*. 3 (1). Available under: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html> (2015-11-04.).
- Renner, Walter (2003): "A German value questionnaire developed on a lexical basis: Construction and steps toward a validation.". In: *Review of Psychology*. 10 (2), p. 107–123.

- Rokeach, Milton (1973): *The Nature of Human Values*. New York, NY: Free Press.
- Schofield, J. W.; Hausmann, L. R. M.; Feifei Ye; Woods, Rochelle (2010): "Intergroup friendships on campus: Predicting close and casual friendships between White and African American first-year college students". In: *Group Processes & Intergroup Relations*. 13 (5), p. 585–602.
- Schwartz, Shalom (1992): "Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries". In: *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, NY: Academic Press, p. 1–65.
- Schwartz, Shalom H. (2007): "Universalism values and the inclusiveness of our moral universe". In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 38 (6), p. 711–728.
- Sheldon, Kennon (2005): "Positive value change during college: Normative trends and individual differences". In: *Journal of Research in Personality*. 39 (2), p. 209–223.
- Sheldon, Kennon M.; Krieger, Lawrence S. (2004): "Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being". In: *Behavioral Sciences & the Law*. 22 (2), p. 261–286.
- Sidanius, Jim; van Laar, Colette; Levin, Shana; u. a. (2003): "Social hierarchy maintenance and assortment into social roles: a social dominance perspective". In: *Group Processes & Intergroup Relations*. 6 (4), p. 333–352.
- Vecchione, Michele; Caprara, Gianvittorio; Schoen, Harald; Castro, José Luis González; Schwartz, Shalom H. (2012): "The role of personal values and basic traits in perceptions of the consequences of immigration: A three-nation study: Values, traits, and perceptions of immigration". In: *British Journal of Psychology*. 103 (3), p. 359–377.
- Villegas, A. M. (2007): "Dispositions in teacher education: a look at social justice". In: *Journal of Teacher Education*. 58 (5), p. 370–380.
- Whipp, J. L. (2013): "Developing socially just teachers: the interaction of experiences before, during, and after teacher preparation in beginning urban teachers". In: *Journal of Teacher Education*. 64 (5), p. 454–467.
- Zimmermann, Julia; Neyer, Franz J. (2013): "Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners.". In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 105 (3), p. 515–530.

Author's Note

This research and preparation of this manuscript was supported by the Austrian Federal Ministry of Education and Women's Affairs (BMUKK-20.040/0011-I/7/2012). We sincerely thank the students who offered their valuable time to help us.

Die Textkompetenz von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten

„*Ich bin mit meiner Meinung dafür (110)*“¹ –
„*dies macht sich vor allem in den Schulen sehr bemerkbar*“ (101)

Brigitte Sorger

Abstract Deutsch

Für den vorliegenden Beitrag wurden argumentative Texte, die im Zuge des Eignungsverfahrens der PH Wien verfasst wurden, textanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse ermöglichen es, ein Bild der Textkompetenz von Studienwerber/innen und damit von der schulischen Schwerpunktsetzung in Fragen der Sprachkompetenz zu zeichnen. Die Studie fokussierte einerseits auf die Frage, ob die Beurteilungsergebnisse bei den Deutschtests und speziell bei der Textproduktion mit der Textkompetenz korrelieren, andererseits an welchen konkreten Kriterien diese gemessen werden kann. Hierfür wurden in einer quantitativ-qualitativen Untersuchung die Texte aus den 50 bestbeurteilten und 50 schlechtesten Deutschtests ausgewertet.

Abstract English

This paper analyses and interprets argumentative texts gained from the entrance exam tests taken by high school graduates who want to study at the University of Teacher Education Vienna. The results of this analysis describe the level of discourse proficiency of the graduates and at the same time it represents the efficiency of language teaching at (Austrian) high schools. The research focuses on the question whether the assessment results correlate with the examinees' proficiency in German, especially with their productive skills. Further, this study proves the criteria for measuring the discourse proficiency.

This quantitative and qualitative study is based on fifty German language test with the best and fifty with the worst grades.

¹ Belegnummer der codierten Texte.

Keywords:

Sprachkompetenz, Textkompetenz, Textanalyse, Kohäsion, sprachliche Mittel

Zur Autorin

Mag. Dr. Brigitte Sorger, Mitarbeiterin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Textkompetenz, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sprachenpolitik.

Kontakt: brigitte.sorger@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Studienwerber/innen, die sich an der Pädagogischen Hochschule Wien zu Lehrerinnen und Lehrern ausbilden lassen möchten, müssen im Zuge des Eignungstests auch die „*Überprüfung der Beherrschung der deutschen Sprache in Schrift*“ absolvieren. Von künftigen Lehrenden aller Fächer wird erwartet, dass sie nicht nur in Bezug auf die Regeln der deutschen Sprache sattelfest sind, sondern auch über ein hohes sprachliches Ausdrucksvermögen verfügen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können.

Speziell in der Migrationsgesellschaft, als welche man das heutige Österreich eindeutig bezeichnen kann, wird an alle Lehrenden der Anspruch gestellt, Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz unterstützen zu können. Bei allen internationalen Leistungsstudien schneiden Personen, die in der Zweitsprache lernen, schlechter ab als jene, die in der Schule in ihrer Erstsprache agieren können. Dies führt man auf geringer ausgeprägte literale Kompetenzen in der Zweitsprache zurück (vgl. Mohr 2010, S. 337), weshalb die Schule heute ein besonderes Augenmerk auf die Vermittlung von Textstrategien und Textkompetenz legen muss. Die Grundlage für einen entsprechenden Unterricht ist eine ausgezeichnete eigene Sprachbeherrschung.

Die Beherrschung der Sprachregeln wird im Deutsch-Aufnahmetest an der Pädagogischen Hochschule Wien durch zwei Aufgabenstellungen explizit überprüft und zeigt im Schnitt zufriedenstellende Ergebnisse. Alle angetretenen Kandidatinnen und Kandidaten (517) für das Studienjahr 2015/16 haben von 20 möglichen Punkten im Bereich der orthographischen Überprüfung im

Schnitt 15,9 Punkte erreicht, beim Grammatiktest waren es durchschnittlich 16,1 Punkte von 20 möglichen.²

Sprachliche Kompetenz erfordert neben diesem Regelwissen zusätzlich textlinguistisches und strategisches Wissen, um Texte verstehend lesen und textsortenangemessen selbst verfassen zu können. Diese Strategien, mit denen sowohl der Zugang zu Einzelinformationen als auch zum Bedeutungszusammenhang des gesamten Textes gesichert werden kann, bezeichnet man auch als Textkompetenz (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 14).

Im Eignungstest wurde entsprechend sowohl das Textverständnis als auch die Textproduktion überprüft. In diesen Testteilen erreichten die Kandidatinnen und Kandidaten durchschnittlich 11 bzw. 13,4 Punkte, schnitten also schlechter ab als bei der Überprüfung des reinen Regelsystems.

Im vorliegenden Beitrag werden die argumentativen Texte, die im Zuge der Deutsch-Prüfung verfasst wurden, textanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse ermöglichen es, ein Bild von der Textkompetenz der Studienwerber/innen und damit von der schulischen Schwerpunktsetzung in Fragen der Sprachkompetenz zu zeichnen. Im Fokus der Forschung stand demnach die Frage, ob die Beurteilungsergebnisse bei der Textproduktion mit der Textkompetenz korrelieren und an welchen konkreten Kriterien diese gemessen werden kann.

2 Textlinguistische Grundlagen

Seit es etwa um 1970 international zur „kommunikativ-pragmatischen Wende“ in der Sprachwissenschaft kam, die Helbig (1986, S. 13) als „eine Abwendung von einer systemorientierten bzw. -zentrierten Linguistik und eine Zuwendung zu einer kommunikationsorientierten Linguistik“ beschreibt, ist diese als kompetenzorientiert zu verstehen, denn „das zentrale Interesse der Sprachwissenschaft verlagerte sich von den internen (syntaktischen und semantischen Eigenschaften des Sprachsystems auf die Funktion der Sprache im komplexen Gefüge gesellschaftlicher Kommunikation“ (ebd.).

Daraus folgt, dass moderner Sprach- und Schreibunterricht von differenzierten Kriterien geleitet sein sollte, um dadurch vor allem auch pragmatische, stilistische und textlinguistische Kompetenzen zu entwickeln. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist, dass Schreibprodukte in einem möglichst lebensnahen Kontext entstehen.

² nähere Details zur Auswertung siehe bei Aspalter (2015).

In der Schule werden zwar häufig sachliche und argumentative Texte geschrieben, die mehr oder weniger strengen Vorgaben durch die Textsorte folgen,³ oft sind diese allerdings in einen eher simulierten Kontext eingebettet. Dadurch wird der eigentliche Rezipient der Texte die jeweilige Lehrperson, die aber in vielen Fällen Aspekte der Textkohärenz und -kohäsion sowie der Textsortenadäquatheit nur am Rande berücksichtigt. Stattdessen wird noch häufig vorrangig in Hinblick auf orthographische und morphosyntaktische Korrektheit beurteilt, obwohl Lehrende im Sinne der standardisierten Reifeprüfung in Österreich dazu angehalten sind, nach dem Kriterienraster des Bifie (2015) zu korrigieren. Ungeachtet dessen, dass die Korrektheit von schriftlichen Produkten in unserer schriftorientierten Gesellschaft als unabdingbar gilt, sollten kriteriengeleitete Korrekturen aber gerade auch jene Elemente gleichwertig in die Bewertung einbeziehen, die die Textkompetenz auszeichnen. Hierzu gehören neben der genannten Kohärenz und den Textsortenmerkmalen v.a. auch die passende (nicht nur korrekte) Lexik sowie typische schriftsprachliche Elemente (Phrasen, Attribute, komplexe Sätze, entsprechende Konjunktionen etc.). Es sind dies genau jene Elemente, die laut den Bildungsstandards bereits in der 8. Schulstufe beherrscht werden sollten und denen unter dem Titel „Sprachbetrachtung“ besonderes Augenmerk gewidmet werden soll (Bifie 2010, S. 5). In den höheren Schulstufen soll die Schreibkompetenz weit darüber hinausgehend in einem „*umfassenden Sinn (also über Adressatenorientierung, Textualität, Stil und Normangemessenheit hinausgehend)*“ überprüft werden (Bifie 2014). Da die Kandidatinnen und Kandidaten auf Maturaniveau diesen Anforderungen entsprechen sollten, wurden die Prüfungstexte nach einem eigens zusammengestellten und vielseitige Aspekte erfassenden Katalog ausgewertet, der als typisch für die Textsorte „Kommentar“ gesehen werden kann. In den folgen-

³ Zwar stellt Brinker (2005, S. 139) fest, dass man in der Textlinguistik noch weit von einer geschlossenen und stimmigen Texttypologie entfernt ist, trotzdem geht Adamzik (2001, S. 16) davon aus, „*dass die Kategorie ‚Textsorte‘ für die deskriptive Erfassung der geläufigen kommunikativen Praktiken einer Sprachgemeinschaft zentral ist*“. Der Textsortenkatalog des Bifie (2014) betont ebenfalls, „*dass die Textsortenkompetenz [...] eine wesentliche notwendige Fähigkeit für einen erfolgreichen rezeptiven wie produktiven Umgang mit Texten*“ ist. Logischerweise gehen dann auch in den Bildungsstandards der 8. Schulstufe im Bereich Schreiben mehrere Deskriptoren von mehr oder weniger feststehenden Merkmalen einzelner Textsorten aus (Beleg 29: „*Schüler/innen können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen*“ oder 30: „*Schüler/innen können ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen*“) (Bifie 2010, S. 4).

den Abschnitten werden zuerst diese Kriterien vorgestellt und begründet, anschließend erfolgt die Präsentation der Auswertung.

3 Methodische Vorgangsweise: Untersuchungsdesign und Kriterien der Textanalyse

Ein einheitliches Instrumentarium zu einer universellen Textanalyse gibt es bislang weder aus textstilistischer noch aus textgrammatischer Sicht. Vielmehr ist – abhängig vom jeweiligen Forschungsziel – der Fokus auf einzelne spezifische Elemente zu legen, die abhängig von der Textsorte und dem pragmatischen Rahmen auch eine Auswertung der sprachlichen Mittel ermöglichen. Adamzik (2004) empfiehlt, dem „intuitiven Eindruck“ zu folgen: „*Dabei fallen bestimmte sprachliche Erscheinungen unmittelbar auf oder scheinen schon auf den ersten Blick charakteristisch für das Untersuchungsmaterial zu sein* [...]“ (ebd., S. 145).

Andererseits nennt Brinker (2005, S. 154) fünf konkrete Analyseschritte zur Differenzierung von Textsorten und Heinemann (2000, S. 12–14) schlägt vier Schritte bei einer textanalytischen Auswertung vor. Basierend auf diesen durchaus vergleichbaren Ansätzen setzt sich unsere Analyse schlussendlich aus den folgenden vier Bereichen zusammen: Aufbau und Textsortenadäquatheit, Satztypen, sprachliche Mittel und Fehler.

3.1 Aufbau und Textsortenadäquatheit

Ausgehend von Brinker (2005) wurde als erster Auswertungsaspekt der typische Aufbau der geforderten Textsorte „*Gastkommentar* in einer Qualitätszeitung“ bewertet. Gezählt⁴ wurden folgende Textteile als vorhanden (erkennbar) oder eben als fehlend:

⁴ gegeben = 1 / nicht vorhanden = 0 – die Qualität der Aussagen wurde nicht bewertet.

Aufbau des Textes

Überschrift

Einstieg

Argument 1

Argument 2⁵

Gegenargument 1

Gegenargument 2

Zusammenfassung

Schluss

Übersicht 1: Textaufbau der geforderten Textsorte

3.2 Satztypen

Ausgehend von der Annahme, dass in einem argumentativen Text Gedankengänge aufgebaut, begründet und eventuell widerlegt werden, sind in dieser Textsorte eher komplexe Satzstrukturen zu erwarten. Deshalb wurden in der Analyse gezählt:

Struktur

Anzahl der einfachen Sätze

Anzahl der Satzverbindungen mit „und“

Anzahl der komplexen Sätze (Textstrukturen)

Übersicht 2: Anzahl der Sätze und Satztypen

3.3 Sprachliche Mittel

Laut de Beaugrande & Dressler (1981, S. 8) gelten Kohäsions- und Kohärenzmittel als die wichtigsten Kriterien der Textualität. Deshalb wurden in der Analyse folgende quantitativ-qualitative Merkmale gezählt und herausgegriffen:

⁵ In einzelnen Texten fanden sich noch mehr Argumente, eine genauere Zählung erschien für die vorliegende Untersuchung aber obsolet.

Sprachliches Mittel (Anzahl und Art)	Begründung⁶
Deixeis (Hinweiswörter): z.B. dieser, jener, drüben, bald	Um aus einzelnen Wörtern oder Sätzen einen Text zu machen, bedarf es der Deixeis (Hinweiswörter). Diese haben ohne Kontext keine eindeutige Bedeutung, diese erhalten sie erst in einer bestimmten Sprachsituation (vgl. Káňa 2010, S. 44).
Rekurrenzen (Wiederholungen im Text): direkte wörtliche Wiederholungen	Rekurrenzen sind eines der wichtigsten kohäsiven Mittel in einem Text, mit denen ein Gedankengang / Thema wieder aufgegriffen wird. Wörtliche Wiederholungen dienen unter Umständen als Stilmittel (partielle Rekurrenz), sind aber meist als stilistisch mangelhaft einzustufen.
varierte Rekurrenzen: z.B. Schüler – sie – Kinder	Dies sind „ <i>Wiederholung und Wiederaufnahme von sprachlichen Einheiten in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes</i> “ (Brinker 1996, S. 1516). Nach Kallmeyer et. al. (1974, S. 147) sind Texte „ <i>überhaupt nur strukturierbar, weil sie rekurrente Bestandteile aufweisen.</i> “ Die rekurrenten Elemente fungieren demnach als Textkonstituenten.
Attribute	Attribute sind ein Mittel der Verdichtung im Satz, sie spezifizieren Dinge näher, ohne dafür einen eigenen Satz(-teil) formulieren zu müssen. So gesehen sind sie ein stilistisches Mittel und ihre häufige Verwendung belegt eine höhere Sprachkompetenz.
Partikel	Unflektierbare Wörter ohne eigene lexikalische Bedeutung. Diese erhalten sie erst im Kontext und wirken dann emotional verdichtend bzw. unterstreichend. Sie sind ebenfalls als stilistisches Mittel zu betrachten.
Konjunktionen	Bindewörter, die syntaktische Verbindungen (gleich- oder subordnende) zwischen Satzgliedern und Sätzen herstellen. Ein vielseitiger und abwechslungsreicher Gebrauch von Konjunktionen ist als höhere Sprachkompetenz einzustufen.

Übersicht 3: Sprachliche Mittel

⁶ Manche der hier angeführten Begründungen haben allgemeine Gültigkeit, andere sind auf die Textsorte Kommentar abgestimmt und würden z.B. in einer politischen Rede oder einer Gebrauchsanweisung ganz anders zu spezifizieren sein.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass ein höherer Gebrauch von Kohäsionsmitteln auf eine höhere Textkompetenz schließen lässt, da sich die Schreiberin/der Schreiber mit dem Text als Ganzheit und nicht mit den einzelnen Satz- oder Wortteilen befasst.

3.4 Fehler

Die Fehler in den Texten wurden gezählt und in einzelne Typen eingeteilt: Lexik (Wortbildung oder Verwendung), Morphologie (hier wurde zum Teil noch unterschieden: Kasus, Genus, Präpositionen) Syntax, Kohärenz, Interpunktion sowie Orthographie.

4 Untersuchungssample

Für die Beobachtung der Textkompetenz wurden in einem ersten Schritt alle 517 abgelegten Tests zur *„Überprüfung der deutschen Sprache in Schrift“* herangezogen, unabhängig davon, ob die Testpersonen auch an die Pädagogische Hochschule Wien aufgenommen wurden oder nicht. Einzelne Personen hätten zwar den Deutschtest bestanden, wurden aber in anderen Teilen des Eignungsverfahrens negativ beurteilt. Dieser Aspekt findet keinen Niederschlag in der Beurteilung der Textkompetenz.

Stattdessen wurden die argumentativen Texte jener 50 Personen untersucht, die im Deutschtest die niedrigste Gesamtpunktzahl (40 und weniger Punkte⁷) erhalten hatten (im folgenden Text als „negative Tests“ bezeichnet, da diese Studienwerber/innen auch nicht zugelassen wurden), sowie die der 50 Personen mit der höchsten Gesamtpunktzahl (70 und mehr Punkte – im folgenden Text als „gute Tests“ bezeichnet).

Interessant hierbei ist die Tatsache, dass bis auf zwei Ausnahmen (18 und 12 Punkte) alle negativen Tests auch in der freien Textproduktion nur 10 oder weniger Punkte⁸ erreicht haben (im Schnitt lediglich 5,96 Punkte). Einige der Schreibprodukte sind so mangelhaft, dass sich die Frage aufdrängt, wie die Schreiber/innen ihre bisherige schulische Laufbahn erfolgreich bewältigen konnten.⁹ Vier von den 50 negativen Testpersonen hatten sogar geplant, das

⁷ von 80 möglichen Punkten

⁸ von maximal 20 Punkten

⁹ Testperson 125 z.B. schreibt als Einstieg ins Thema: *„So etwas könnte sehr hilfreich sein, da diese eine Chance bekommen, dass sie diese Fächer, in der sie negativ abgeschnitten haben,*

Fach Deutsch für NMS zu studieren.

Bei den 50 Tests mit 70 und mehr Gesamtpunkten beträgt die durchschnittliche Punktezahl für die Textproduktion 18,42, korreliert also mit den guten Gesamttestergebnissen der Deutschtests.¹⁰

5 Ergebnisse

Die Vorgaben für den Testteil *Textproduktion* (Argumentieren) waren sehr knapp gehalten: „*Themenstellung: Verfassen Sie einen Gastkommentar (min. 110, max. 120 Wörter) für eine Qualitätszeitung zu folgender Frage:*“ Hier wurden nun in vier Gruppen Themen vorgegeben:

- a) *Soll es ein Handyverbot an Schulen geben?*
- b) *Sollen Lehrerinnen und Lehrer 8 Stunden pro Tag an den Schulen anwesend sein?*
- c) *Soll die Ferienregelung in Österreich geändert werden?*
- d) *Sollen Lehrerinnen und Lehrer in den Sommerferien Nachhilfe an Schulen geben?*

Textsorte, Aufbau und Themenbereich (Fachwortschatz) waren somit bei allen Aufgabenstellungen vergleichbar, weshalb in der Auswertung nicht nach Themen unterschieden wurde.

Alle 100 analysierten Tests wurden codiert und damit anonymisiert, die untersuchten Angaben in Excel-Tabellen erfasst und danach analog zum in Abschnitt 3 dargestellten Untersuchungsdesign quantitativ-qualitativ ausgewertet.

5.1 Aufbau und Textsortenadäquatheit

Für die Aufgabenstellung gab es eine konkrete Vorgabe, die auch die Funktion und den Rahmen des argumentativen Textes festlegte. Fandrych & Thurmair (2011, S. 17) gehen davon aus, dass Kommunikationsbereiche (manchmal auch Verwendungsbereiche) „*sozial und situativ definiert sind, und dass die dort geltenden Handlungsnormen auch die jeweils verwendeten Textsorten mit konstituieren.*“ Mit anderen Worten, die Testpersonen sollten in der Lage sein, die wichtigsten Kriterien eines Gastkommentars strukturell und sprachlich umzusetzen.

nochmals zu arbeiten.“

¹⁰ Zu den Korrelationen siehe Aspalter (2015).

Ein Kommentar wird als „*subjektiver, wertender Text, in dem die persönliche Meinung der Schreiberin/des Schreibers zu einem Thema geäußert wird*“ (Bifie 2014, S. 9), definiert. Die Meinungsäußerung ist aber keinesfalls manipulierend, vielmehr sollte die/der Kommentator/in „*seine Meinung begründen: Argumente und Gegenargumente müssen gegeneinander abgewogen, Schlussfolgerungen gezogen und eventuell Hintergrundinformationen mitgeliefert werden. Dadurch wird das kommentierte Ereignis von verschiedenen Seiten beleuchtet und in einen größeren Zusammenhang gestellt*“ (Schaefer o.A.).

Aus dieser Definition ergeben sich gewissen Konsequenzen für den Aufbau eines Kommentars (vgl. Bifie 2014, S. 9; Pädagogische Hochschule Freiburg):

1. Überschrift
2. Einstieg ins Thema (Kontaktnahme mit der Leserin / dem Leser und Darstellung der Lage)
3. logische Argumentationskette und Widerlegung der Gegenargumente
4. Schlussfolgerung (Aufgriff der These, eventuell Zusammenfassung, Konsequenzen)

In den vorliegenden Texten fällt auf, dass die Textsorte *Kommentar* nur selten wirklich getroffen wurde. Meist handelt es sich um eine eher sachliche Darstellung, in mehreren Fällen wird ein Brief, Leserbrief oder gar eine Rede verfasst (7 der negativen Tests), zwei der sehr guten Tests sind als Erörterung verfasst. Besonders häufig aber fehlen wichtige Teile im Aufbau:

Aufbau des Textes	gute Tests		negative Tests	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Überschrift	5	10	5	10
Einstieg	40	80	35	70
Argument 1	50	100	44	88
Argument 2	39	78	26	52
Gegenargument 1	34	68	19	38
Gegenargument 2	3	6	3	0,6
Zusammenfassung	18	36	10	20
Schluss	44	88	34	68

Übersicht 4: Aufbau der Texte

Während alle gut bewerteten Ergebnisse mindestens ein Argument anbieten (bei 80% sind es zwei und mehr), finden sich bei den negativen Arbeiten

nur zu 90 Prozent überhaupt ein Argument und nur bei der Hälfte mindestens zwei. Jeweils 10 Prozent der Testpersonen geben ihrem Text eine Überschrift (hier gleichermaßen bei den sehr guten und negativen Tests), bei 20 Prozent der sehr guten und 30 Prozent der negativen Tests fehlt eine klar erkennbare Einleitung. Lediglich 40 Prozent der negativen Texte führen Gegenargumente an, bei den guten Texten hingegen sind es immerhin rund 70 Prozent.

Eine Zusammenfassung und/oder ein Schluss mit Appell finden sich bei mehr oder weniger allen guten Tests, hingegen fassen bei den negativen Arbeiten nur 20 Prozent ihre Angaben zusammen und etwa zwei Drittel verfassen einen Schluss oder Ausblick.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Textsorte *Kommentar* den Kandidat/innen, die an der Pädagogischen Hochschule Wien studieren wollen, nicht wirklich vertraut ist. Viele Texte ähneln eher dem typischen „Aufsatz“, der ohne nähere Beschreibung des Kontextes auskommt.

5.2 Satztypen

Die Auswertung der Satztypen brachte kein auffallendes Ergebnis, es ist lediglich eine leichte Tendenz festzustellen, dass in den guten Tests etwas mehr komplexe Satzstrukturen verwendet wurden, während in den negativen Tests mehr einfache Sätze zu finden sind:

Struktur	gute Tests		negative Tests	
	gesamt	Durchschnitt	gesamt	Durchschnitt
Anzahl der Wörter	6128	122,56	5729	114,58
Anzahl der einfachen Sätze	117	2,34	141	2,82
Anzahl der Satzverbindungen mit „und“	12	0,24	26	0,52
Anzahl der komplexen Sätze (Textstrukturen)	221	4,42	202	4,04

Übersicht 5: Satztypen

Wirklich auffallend sind die Ergebnisse nur in einzelnen negativen Tests, so schreibt z.B. Testperson 145 sieben einfache und nur zwei komplexe Sätze, bei Testperson 119 ist dieses Verhältnis gleich zehn zu vier. Beide Tests sind auch stilistisch und lexikalisch und z.T. morphologisch mangelhaft (145: „*Ich*

war für kurzdem auf Urlaub in euren wunderschönes Land.“). Testperson 119 hat zudem die Textsorte nicht erfasst und eine Rede geschrieben: „Ich freue mich, dass Sie so zahlreich erschienen seid.“

Aufgrund der engen Vorgaben (110 bis 120 Wörter), die der Notwendigkeit, den Korrekturaufwand in einem akzeptablen Rahmen zu halten, geschuldet waren, variieren Satzzahl und Wortzahl im untersuchten Sample nur wenig.¹¹ Bei den guten Tests ist lediglich zu beobachten, dass einfache Sätze eher für Überschriften, Appelle oder zusammenfassende Feststellungen verwendet werden.

5.3 Sprachliche Mittel

Wie bereits unter 3.3 erwähnt, interessierten mich vor allem der Einsatz von Kohäsions- und Kohärenzmittel sowie die stilistischen Mittel der Verdichtung (Attribute) und emotionalen Betonung (Partikel). Qualitativ ausgewertet wurde zudem die Lexik, indem die fehlerhafte Verwendung oder fehlende Varianten herausgegriffen wurden.

sprachliche Mittel	gute Tests		negative Tests	
	gesamt	Durchschnitt	gesamt	Durchschnitt
Anzahl der Deixeis (Hinweiswörter)	115	2,3	77	1,54
Anzahl der Rekurrenzen (Wiederholungen im Text)	54	1,08	99	1,98
Anzahl der variierte Rekurrenzen	41	0,82	31	0,62
Anzahl der unterschiedlichen Konjunktionen	167	3,34	139	2,78
Anzahl der Partikel	97	1,94	49	0,98
Anzahl der Attribute	287	5,74	129	2,58

Übersicht 6: sprachliche Mittel

Die quantitative Auswertung der Kohäsionsmittel zeigt deutlich, dass gute Schreiber/innen mehr *Deixeis* (um ein Drittel mehr) und variierte Wie-

¹¹ durchschnittlich 122 Wörter bei den gut bewerteten, 115 bei den negativen Tests; die guten Tests weisen in geringem Umfang mehr komplexe Sätze auf, die negativen mehr Satzverbindungen mit „und“.

derholungen (*Rekurrenzen*) verwenden, während schwächere Textgestaltungen durch häufigere wörtliche Wiederholung eines Begriffs geprägt sind (doppelt so viele wie in den guten Tests). Auch die Bandbreite der verwendeten *Deixeis* ist bei sprachgewandteren Menschen eindeutig größer. Während sich in zahlreichen Texten Hinweiswörter wie „dieser, jener, das, darüber, die, sie, es, welcher, dort“ finden, zeichnen sich die gut bewerteten Texte durch die zusätzliche Verwendung von „davon, damit, darauf, dazu, daran, darum, da, was, denen, dann, derartige, solch eine, demnach“ aus. Diese Begriffe sind spezifischer und erfassen Zusammenhänge deutlicher oder konkretisieren sie (Wortbildungen mit *da-*).

Die variierten Wiederholungen betreffen in gut bewerteten Texten bis zu vier Varianten (z.B. 55: Pädagogen, Lehrer, sie, lehrende Personen oder 4: Handy, sie, Mobilgeräte, Smartphone) während sich lediglich in drei negativen Texten eine Variante aus drei Begriffen findet (es handelt sich in allen drei Fällen um dieselbe Variante: 111, 137, 147: Schüler, Kinder, sie), ansonsten ist dies fast ausschließlich nur eine Abwandlung.

Auch die Bandbreite der verwendeten *Konjunktionen* ist bei den guten Tests deutlich höher (um etwa ein Drittel mehr Varianten werden verwendet: „Denn, und, aber, jedoch, weil, da, deshalb, obwohl, dass, ob, wenn, warum, wie, was, wo, welche, die, das, jene, dies, daher“. In den negativen Texten kommen vorrangig die *Konjunktionen* „ob, weil, dass, die, denn“ vor.

Um in einem Kommentar komplexe Gedankengänge aufbauen zu können, Argumente und Gegenargumente abzuwägen und sich zu ihnen positionieren zu können, bedarf es eines gewissen Repertoires an *Konjunktionen*, die helfen, dies zum Ausdruck zu bringen. Die oben aufgezählten Einleitungen für begründende und gegensätzliche Nebensätze (Konjunktionalsätze aber auch Konditionalsätze) unterstreichen, dass in den gut bewerteten Texten argumentiert wird, während in den negativ bewerteten Texten gehäuft Relativsätze auftreten, die zu den einfacheren Satzverbindungen zu zählen sind und eher beschreibend als begründend eingesetzt werden.

Verstärkende oder abmildernde *Partikel*, die den persönlichen Bezug zur Sache unterstreichen, sind wichtige emotionale Einschübe, die dem Kommentar entsprechen,¹² da sie die eigene Position betonen. In den guten Texten kommen bis zu sechs Partikel vor, die von einer abwechslungsreichen und

¹² Vgl. dazu auch die Bewertungskriterien für den Kommentar laut Bife (2014, S. 9).

konzentrierten Textgestaltung zeugen: „Eher, mehr, wohl, so, erst, gerade, ausgerechnet, klar, nun, schlicht, schon, immer, eben, gar, komplett, generell, absolut, zwar, kaum“.

In den gut bewerteten Texten werden außerdem bis zu elf *Attribute* formuliert, im Schnitt sind es beinahe sechs pro Text und damit doppelt so viele wie in den negativ bewerteten Texten. Dies führt zu einer Verdichtung des Textes, der ja mit maximal 120 Wörtern ohnedies knapp bemessen war. Während in den negativen Texten die Relativsätze die häufigste Form der Nebensätze darstellen, greifen die guten Schreiber/innen auf *Attribute* zurück, um ähnliche Aspekte auszudrücken.

5.3.1 Lexik

„Die überlegte Frage, ein Handyverbot an den Schulen einzuführen ist aber durchaus einer Überlegung wert“ (131), „die Horrovorstellung ist schwer vorstellbar“ (105), „auch unsere Kinder sind davon nicht unbetroffen“ (107) sind Beispiele für Unsicherheiten in der Verwendung der Lexik speziell im fachsprachlichen Bereich. Dazu kommen Fehler in der Wortbildung oder der Wahl der Wortart: „Es ist unterschiedlich, ob man Schullferien ändern will, oder die Ferien auch für die Arbeiter“ (128), „Die Kreativität der Lehrenden wird zu einem monotomen Unterricht“ (112), „ich habe mich beschlossen“ (110). Andererseits gibt es zahlreiche eingübte Formeln und Phrasen, die textsortenadäquat eingesetzt werden, manchmal jedoch fehlerhaft: „Es ist jedoch spekuliert, [...]“ (133), „infolge sind schlechte Noten“ (112), andere sind zu stark an die gesprochene Sprache angelehnt: „eine Anstellung an einer öffentliche Schule zu ergattern“ (146).

Feilke & Lehnen (2012, S. 25) betonen, dass wiederkehrende Schreibhandlungen durch Einüben von entsprechenden Textbausteinen effizienter bewältigbar werden. Offensichtlich werden solche Routineformeln im schulischen Kontext trainiert, da sie in beinahe allen Texten vorkommen. Passend zur Textsorte werden vor allem „Redewendungen“ verwendet und variiert, die die eigene Meinung ausdrücken, zum Teil allerdings auch fehlerhaft: „Ich bin mit meiner Meinung dafür (110)“, „ich habe mich beschlossen (108)“. Das gleiche Phänomen findet sich bei Phrasen, die die öffentliche Diskussion eines Themas hervorheben: „Zu dem Thema, ob es an Schulen ein Handyverbot geben soll, ist eine schwierige Frage (131)“.

5.4 Fehler

Logischerweise finden sich in den guten Texten auch kaum Fehler, da diese ja die Beurteilung ebenfalls verschlechtert hätten. Lediglich zwei der sehr guten Gesamtergebnisse hatten in der Textproduktion mit nur 14 und 16 Punkten deutlich schlechter abgeschnitten. In diesen beiden Texten finden sich auch die meisten Fehler: 6 bzw. 5 Fehler. Nimmt man diese beiden Tests aus der Gesamtwertung, so finden sich in den sehr guten Texten im Schnitt 1,44 Fehler. Am häufigsten hierbei werden die Regeln der Orthographie oder Interpunktion verletzt, gefolgt von unpassender Lexik. Diese Bereiche sind neben mangelhafter Morphologie auch die häufigsten Fehler bei den negativen Tests, wobei sie konzentrierter auftreten. Im Schnitt enthalten die 50 schlechtesten Tests zehn Fehler bei 120 Wörtern Textlänge. Besonders auffallend dabei sind Kohärenzfehler auf der Wort- und Satzebene, etwa die häufig unpassende Kombination von Nomen und Verb: „*Diese helfen den Schulen Fenstertage zu ernennen*“ (115), „*ein schwer umsetzbares Problem* (105)“, „*es sollte man eine Umfrage erstatten*“ (118).

Vermehrt beobachtbar ist eine relativ starke Anlehnung an die mündliche, umgangssprachliche Ausdrucksweise, die in einem argumentativen Text nicht wirklich angebracht ist, im Falle des Kommentars aber natürlich vereinzelt als Stilmittel eingesetzt werden könnte. Als fehlerhaft markiert wurde z.B. auch von den Korrektorinnen und Korrektoren der Texte: „*Die Lehrer stellen riesige Bedeutung für die Entwicklung der Kinder dar*“ (102), „*kehren die Schüler ausgeruht und relaxt in die Schulen*“ (109), „*das ist gar nicht mal so schlecht*“ (148), „*Eltern sollten darauf achten, dass Kinder ihre Handys zu Hause lassen, oder abgedreht mitnehmen*“ (126).

Komplexe Satzstrukturen werden ebenfalls angelehnt an mündliche Ausdrucksformen gebildet, welche Auslassungen zulassen, die in der Schriftsprache nicht möglich sind: „*Ich finde trotzdem, dass die Handys ausgeschalten werden, weil sie wirklich stören* (124)“. Bei diesem Beispielsatz fällt zudem auf, dass offensichtlich die undeutliche Aussprache noch zu einem zusätzlichen Fehler in der Flexion führt. In anderen Fällen fehlt die kohärente Abstimmung im Satz: „*Man sollte es jedem selber überlassen, ob sie das Handy in der Schule verwenden wollen oder nicht*“ (118), „*Zum Beispiel, wenn das Kind in die Schule angekommen ist oder auf den Weg nach Hause ist, bei den Eltern sich meldet*“ (123).

Immer wieder finden sich unvollständige Sätze, in denen Verbeile oder Bezugswörter fehlen:

„Ich finde trotzdem, dass die Handys ausgeschaltet werden, weil sie wirklich stören“ (124). Ebenso häufig kommen Kasus- und Genusfehler vor – „während dem Unterricht“ (zahlreiche Belege), „mit die Lehrerin oder Lehrer zusammen kontrollieren“ (137), „während des Test oder schriftlichen Prüfungen zu schummeln, welche Folgen haben kann“ (147) – vielfach werden falsche Präpositionen verwendet: „Viele Auseinandersetzungen auf die Frage“ (110).

Einer der häufigsten Interpunktionsfehler ist die Wahrnehmung der Phrase „meiner Meinung nach“ als eigener Satz, der durch ein Komma vom restlichen Text getrennt wird. In beinahe einem Drittel der negativen Texte wird dieses Komma gesetzt.

6 Schlussfolgerungen für die Lehrer/innenbildung

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, lässt sich Textkompetenz an gewissen Parametern messen. Sobald man aber spezifische Kriterien identifizieren kann, sind diese auch trainierbar. Die Ergebnisse zeigen zudem eine deutliche Relation von einzelnen Markern der Textkompetenz mit den Beurteilungsergebnissen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, in den Schulen die Sprachreflexion und das Training konkreter textorientierter Strategien und entsprechender sprachlicher Mittel zu forcieren. Aktuell dürften textanalytische Kriterien in (einzelnen) Schulen aber nicht stark genug herausgegriffen und thematisiert werden, denn vielen Schreiberinnen und Schreibern fehlt entsprechendes Wissen (etwa die Funktion unterschiedlicher Nebensätze).

Aufbauend auf der Sprachreflexion gilt es in Übungsphasen Strategien zu entwickeln, mit denen schriftliche Aufgabenstellungen umfassend bewältigt werden können. Hierfür müsste die Bandbreite der sprachlichen Mittel ausgebaut werden (vorgestellt und eingeübt), über Textsorten reflektiert und die Ergebnisse umgesetzt werden (etwa durch Schreiben in der Gruppe und gemeinsame Optimierungsphasen)¹³, den Schülerinnen und Schülern die Konsequenzen der Wortwahl oder des Textaufbaus vor Augen geführt werden (Aufbauskizzen). Damit kann sprachliches Lernen zu einer fundierten Textkompetenz führen, die eine wesentliche Grundlage für eine entsprechende Partizipa-

¹³ Zur Rolle des Schreibens und Optimierens in Gruppen für die Entwicklung der literalen Kompetenz vgl. Schmörlzer-Eibinger (2008).

tion an unserer literalen Gesellschaft darstellt. Und es bleibt zu hoffen, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten den Lernraum Schule dann auch etwas positiver einschätzen, als dies aktuell in einzelnen Prüfungstexten der Eignungsprüfung der Fall ist: „*Man sitzt im Klassenraum von September bis Ende Juni, dass einzige auf man sich freut sind die Ferien*“ (132). „*Lehrer sich mit den Nerven zu schwach für den Lehrberuf fühlen*“ (110).

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2001): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, S. 15–30.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Aspalter, Christian (2015): Eignungsfeststellung „Beherrschung der deutschen Sprache in Schrift“ an der PH Wien – Statistische Datenauswertung. Abrufbar unter: http://podcampus.phwien.ac.at/dizetik/files/2015/08/Eignung_Deutsch_April_15_Stat_Asp_V1.pdf (2015-08-08).
- de Beaugrande, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2010): Basics Deutsch Sekundarstufe I. Information für Lehrer/innen. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_sek_deutsch_basics-2013-05-16.pdf (2015-08-08).
- Bifie (2014): Textsortenkatalog. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (2015-08-08).
- Bifie (2015): Beurteilungsraster SRDP. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/node/1490> (2015-08-08).
- Brinker, Klaus (1996): Die Konstitution schriftlicher Texte. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. HSK-Band 10.2. Berlin, New York: deGruyter, S. 1515–1526.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus der sprachdidaktischen Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.) (2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik 52).

- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, S. 9–29.
- Helbig, Gerhard (1986): Geschichte der Sprachwissenschaft seit 1970. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Kallmeyer, Werner; Klein, Wolfgang; Meyer-Hermann Reinhard; Netzer, Klaus; Siebert, Hans-Jürgen (Hg.) (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Frankfurt: Athenäum.
- Káňa, Tomáš (2010): deiktisch / Deixis. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 44.
- Mohr, Imke (2010): Textkompetenz. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 337.
- Pädagogische Hochschule Freiburg: Schreiben im Zentrum. Textsorte Kommentar. Abrufbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/schreibzentrum/typo3content/Lehre_WS12_13/A5_Heft_Kommentar.pdf (2015-08-08)
- Portmann-Tselikas, Paul (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmolzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–44.
- Schaefer, Suzanne (o.A.): Textsorten. Kommentar. Abrufbar unter: <http://suz.digitale schulebayern.de/deutsch/textsorten/kommentar.pdf> (2015-08-08).
- Schmolzer-Eibinger, Sabine (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, S. 28–33.

Text- und Informationskompetenz.
Eine begriffliche Standortbestimmung zur Gründung des
„Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz“
an der Pädagogischen Hochschule Wien

Christian Aspalter, Brigitte Sorger, Marianne Ullmann

Teil 2: Text- und Informationskompetenz im schulischen Kontext

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag ist der zweite Teil einer begrifflichen Standortbestimmung (vgl. Aspalter 2014), bei der es darum geht, zu klären, wofür das „Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz“ (DiZeTIK) an der Pädagogischen Hochschule Wien zuständig ist und was es in Zukunft leisten möchte. Hierzu erarbeiten der Autor und die Autorinnen zunächst eine Bestimmung jener Begriffe, die das Didaktikzentrum kennzeichnen, nämlich „Text-“ und „Informationskompetenz“, um anschließend eine Analyse der Konsequenzen vorzunehmen, die sich aus der Begriffsbestimmung für eine zeitgemäße Didaktik im (hoch-)schulischen Kontext ableiten lassen.

Abstract English

This article is the second part of the definition of the terms (Aspalter 2014) inherent in the name of the „Centre for Didactics of Text and Information Literacies“ at the University of Teacher Education Vienna. In addition, it outlines the future achievements of the centre. The authors first define the terms „text“ and „information literacy“ and then analyse the consequences for contemporary didactics at school and university.

Keywords

Textkompetenz, Informationskompetenz, Didaktik, Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Zum Autor / Zu den Autorinnen

Christian Aspalter, Mag. Dr., leitet das 2014 gegründete Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz an der PH Wien und lehrt dort in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Lesen und Schreiben im digitalen Kontext, Informationskompetenz im schulischen Umfeld und grundlegende (methodische) Fragestellungen in der Wissenschaft.

Kontakt: christian.aspalter@phwien.ac.at

Brigitte Sorger, Mag. Dr., ist seit 2014 Mitarbeiterin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz und lehrt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Inhaltliche Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Textkompetenz, Leseverstehen (Prinzipien und Strategien), Textproduktion (textlinguistische Sicht), Sprachenpolitik.

Kontakt: brigitte.sorger@phwien.ac.at

Marianne Ullmann, MSc, MMag. Dr., arbeitet seit September 2014 am DiZeTIK und ist dort u.a. mit der Aufgabe betraut, ein Schreibzentrum für Studierende einzurichten. Schwerpunkte: Alle Belange rund um das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten, ist an der PH in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (u.a. von Bewegungserzieherinnen und Bewegungserziehern) tätig.

Kontakt: marianne.ullmann@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

In den Forschungsperspektiven 6 (vgl. Aspalter 2014) wurde der Kompetenzbegriff einer ersten kritischen Überprüfung unterzogen und dargelegt, dass sich dieser abseits seiner hochkonjunkturellen Verwendung in nationalen Bildungskonzepten für konkrete didaktische Überlegungen als durchaus brauchbar erweist, wenn man ökonomische und messtechnische Überlegungen in der Begriffsgenese erst einmal dekonstruiert hat. Eine eigene Ableitung der Kompetenz-Begrifflichkeit wurde in diesem Beitrag ebenso vorgenommen, wie eine Rückbindung an didaktische Überlegungen. Hier schließt nun der vorliegende Beitrag an, indem er die beiden anderen namengebenden Komposita des DiZeTIK, nämlich die Begriffe „Text“ und „Information“ in Verbindung mit „Kompetenz“ definiert, unter besonderer Berücksichtigung der Tatsache, dass auch in der Verschmelzung zweier Begriffe das Ganze mehr als die Summe der Teile darstellt.

2 Ziele

In der Arbeit des DiZeTIK wird von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, der aus der Sicht der Lehrenden und Lernenden zu definieren ist. In beiden Fällen verstehen wir *„unter Kompetenzen [...] in der didaktischen Reflexion bzw. Praxis Fähigkeiten und Fertigkeiten, die weitgehend in steuerbaren Lernprozessen erworben werden können“* (Aspalter 2014, S. 146). Voraussetzung hierfür ist neben der Bewusstmachung von Phänomenen durch Beobachtung und Reflexion ein gezieltes Training von spezifischen Skills, die den systematischen Aufbau von Strategien ermöglichen. Daneben bleibt Faktenwissen ein wesentlicher Bestandteil, da Kompetenzen in der Schule domänenspezifisch und/oder domänenübergreifend aufgebaut werden. Schüler/innen ermöglichen sie auch in variablen oder neuen Lernsituationen erfolgreich zu handeln, wodurch Kompetenzen zentral für neuere didaktische Überlegungen werden. Für Lehrende aber sind Kompetenzen *„Ex post-Konstruktionen [...] die in einem Prozess von Beobachtung und Interpretation kreiert werden. Erst so können sie als Zielformulierungen für weitere Lernprozesse nutzbar gemacht werden“* (Aspalter 2014, S. 146). In der Folge lassen sich diese dann auch kriteriengeleitet beschreiben und bewerten und werden so schrittweise förderbar.

Der vorliegende Beitrag fokussiert nun auf die folgenden, bislang ausstehenden Fragestellungen:

- Welcher Textbegriff gilt am DiZeTIK und was verstehen wir in der Folge unter „Textkompetenz“?
- Was verstehen wir unter „Informationskompetenz“?
- Welche Aufgabenstellungen lassen sich aus unserem speziellen Begriffsverständnis heraus für das DiZeTIK als Hochschuleinrichtung ableiten?

3 Methodische Überlegungen

Methodisch geht es darum, *„gesicherte Übereinkünfte über Begrifflichkeiten herzustellen“* (Aspalter 2014, S. 139). Sprache ist das *„Unhintergebbare in der Wissenschaft“* (ebd.), weshalb eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Sprache, in der man (über) sie kommuniziert, eine *Conditio sine qua non* jeglichen wissenschaftlichen Arbeitens darstellt. Damit ist auch das theoretisch facettenreiche Gebäude, auf das sich diese Herangehensweise stützt, erneut umrissen: Hermeneutik, Sprachkritik, Diskursanalyse, Konstruktivismus (vgl. Aspalter 2014, S. 139f.).

4 Text/Textkompetenz

Durch seine hochfrequente Verwendung unterliegt der Begriff „Text“ ähnlich wie der Begriff „Kompetenz“ der Problematik des „Übereinkunfts-Missverständnisses“ (vgl. Aspalter 2014, S. 138ff.). „Text“ wird so zu einer allgemeinsprachlichen Bezeichnung, deren Bedeutung auf einem allgemeinen Verständnis beruht und nicht auf einem wissenschaftlichen. Dies erweist sich bei einer Begriffsklärung als problematisch, da wir *„in der täglichen (sprachlichen) Kommunikation [...] Zeichen (Wörter, Wortverbindungen) [verwenden], hinter denen sich keine Definitionen, sondern Prototypen (typische Vertreter)¹ verstecken“* (Káňa 2013, S. 108). Als Folge gibt es selbst in der Linguistik stark divergierende Beschreibungsversuche. Der kleinste gemeinsame Nenner einer linguistischen Definition könnte nach Barkowski & Krumm (2010, S. 335) lauten: *„Text wird oft als abgegrenzte, inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängende (sprachliche) Äußerung (...) mit erkennbarer kommunikativer Funktion definiert.“*

4.1 Für eine Erweiterung des Textbegriffs: Semiologie und Multimodalität

„Text heißt Gewebe; aber während man dieses Gewebe bisher immer als Produkt, einen fertigen Schleier aufgefasst hat, hinter dem sich, mehr oder weniger verborgen, der Sinn (die Wahrheit) aufhält, betonen wir jetzt bei dem Gewebe die generative Vorstellung, daß der Text durch ein ständiges Flechten entsteht und sich selbst bearbeitet; [...]“ (Barthes 1996a, S. 94). Roland Barthes spricht in diesem Zitat gleich zwei wesentliche Konstituenten eines modernen Textbegriffes an: Zusammenhang im Sinne von Verwobenheit und generative Aktivität auch auf Rezipientenseite. Dass Text von „spätlat. textus = Inhalt, Text, eigtl. = Gewebe der Rede“ kommt ist hinlänglich bekannt, ebenfalls, dass „textum“ als 2. Partizip zu „texere“ *„weben, flechten; kunstvoll zusammenfügen“* (Dudenredaktion 2001, S. 1574) bedeutet.² Dieser aktive Teil von Textproduktion wurde aber lange Zeit fast ausschließlich mit dem „Schreiben“ in Verbindung

¹ Prototypen können sehr unterschiedlich „ausschauen“. Denken wir etwa an diese Diskrepanz: Was stellen sich ein Tiroler und ein Frieser unter dem Wort „Berg“ vor?

² Ein weiterer interessanter Wortfeldbezug findet sich bei Kluge, der darauf hinweist, dass das lateinische „texere“ mit dem griechischen „téchnē“ verwandt ist, das im Wesentlichen die Bedeutungen „Handwerk, Kunst, Fertigkeit“ trägt (vgl. Kluge 1995, S. 823).

gebracht und war nach Fertigstellung eines Textes somit abgeschlossen. Dass das „Lesen“ ebenfalls ein produktiver, konstitutiver Akt der Textproduktion ist, wurde nicht zuletzt durch Autoren wie Roland Barthes im frankophonen Raum schon in den 1970er-Jahren „wissenschaftsfähig“.

Die zweite wesentliche Erweiterung des Textbegriffes kommt ebenfalls aus der „semiologischen Schule“. Sie betrifft das Zeichensystem/die Zeichensysteme, die Texten zugrunde liegen können. Nicht nur schriftsprachliche Zeichen sind seither Objekt der „Textanalyse“. Alles, was im soziokulturellen Kontext als Vehikel der Kommunikation (Bilder, Architektur, Filme, Werbung, Gegenstände des Alltags etc.) fungieren konnte, wurde in der Semiotik als lesbar, interpretierbar betrachtet.³ Paul Watzlawicks Axiom von der Unmöglichkeit des „Nicht-Kommunizieren-Könnens“ (vgl. Watzlawick et al. 1969, S. 53) erhält vor diesem Hintergrund ebenso eine neue Tiefenschärfe wie H.C. Artmanns Postulat, dass jemand durchaus ein Dichter sein könne, „ohne auch irgendjemale ein Wort geschrieben oder gesprochen zu haben“ (Artmann 1986, S. 6). Das alles hatte jedenfalls weitreichende Folgen für den „Textbegriff“ und ist für eine zeitgemäße Herangehensweise an das Thema, in der (neue) Medialität eine Rolle spielen soll, eine theoretische Position, hinter die nicht zurückgegangen werden kann. Auf der anderen Seite lässt sich durch diesen Rückblick gut erkennen, dass die Identifikation von digitalen, plurimedialen Informationen als Textbotschaften so neu wieder nicht ist.

In Metzlers „Lexikon Sprache“ kann man ein Beispiel für eine moderne, auf einer funktionsorientierten Linguistik basierenden Definition des Textbegriffes finden: „Text: 1) verkettete kohärente Folge von Sätzen mit einem relativ abgeschlossen behandeltem Textthema; 2) Produkt des sprachlichen Handelns mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion“ (Glück 2010, S. 728). Auf diesen Ansätzen, die ihren Niederschlag nach der „kommunikativen Wende“ der 70er-Jahre auch in der Fremdsprachendidaktik fanden, basieren aktuell auch die gängigen Vermittlungsmodelle für Deutsch als Zweitsprache, wo man Texte aus der Sicht des (kommunikativen) Sprachhandelns betrachtet (vgl. Ehlich 2007).

Im schulischen Bereich setzen sich diese Ansätze heute in den pragmatischen und kompetenzorientierten Konzepten fort (Biefe 2014), womit die didaktische Brücke zu unserem Textbegriff bereits angedeutet ist.

³ Prototypisch dafür (vgl. Barthes 1996b) und als systematischer Überblick (vgl. Nöth 2000).

4.2 Textkompetenz im aktuellen fachdidaktischen Diskurs

Der aktuelle fachdidaktische Diskurs zum Thema „Textkompetenz“ in Österreich geht insgesamt gerne von Überlegungen aus der (Zweit-)Spracherwerbstheorie aus: „*Textkompetenz bezeichnet die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können*“ (Struger 2013, S. 7).

Jürgen Struger nimmt hier Bezug auf eine österreichische Autorin und einen österreichischen Autor, die zumindest seit den 90er-Jahren den Begriff der Textkompetenz im deutschsprachigen Raum mit geprägt haben, nämlich Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger.⁴ Das ist insofern für unsere Zwecke einer begrifflichen Bestimmung kein Nachteil, da diese Annäherung an den Begriff durch die Brille des (Zweit-)Spracherwerbs über die sehr weite, neutral deskriptive Erfassung hinausgeht und die unterrichtende Praxis im Auge hat. Wer aus diesem Diskurs heraus versucht, „Textkompetenz“ terminologisch zu bestimmen, geht von einem „*emphatischen Begriff*“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 1) aus, den es durch Lehren und Lernen zu erreichen gilt. Hier wird Textkompetenz als „*Voraussetzung literalen Handelns*“ definiert: „*Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen*“ (ebd., S. 1f.).

Diese Definition ist umfassend und beschreibt aus pragmatisch-didaktischer Sicht die relevanten Aspekte textkompetenten Handelns, sowohl rezeptiv wie auch produktiv. Sie kann deshalb ohne Einschränkung übernommen werden. Es gilt lediglich zwei Dinge zu ergänzen: Zum einen muss der Textbegriff dem multimodalen Umfeld der gegenwärtigen Kommunikations- und Informationsgesellschaft gerecht werden. Zum anderen muss noch bestimmt werden, welche Teilkompetenzen dann eine entsprechend aktuelle Definition von Textkompetenz umfasst.

Als praktische Folge daraus werden für das DiZeTIK weiters die Entwicklung von Strategien von zentralem, didaktischem Interesse sein, „*mit denen so-*

⁴ Vgl. Schmölzer-Eibinger & Portmann-Tselikas 2008, Schmölzer-Eibinger & Weidacher 2007, Portmann-Tselikas 2005, Portmann-Tselikas 2003.

wohl der Zugang zur Einzelinformation als auch zum Bedeutungszusammenhang des Textes gelingt“ (Barkowski & Krumm 2010, S. 337).

4.3 Multimodale Textkompetenz als Teil der schulischen Lese- und Medienkompetenz

Wie bereits erwähnt gibt es eine lange (wissenschaftliche) Tradition im Lesen unterschiedlichster Kodierungssysteme. Vor diesem Hintergrund wird ein Begriff der Textkompetenz sichtbar, der eng mit dem Begriff von Medienkompetenz verknüpft ist (vgl. Struger 2013, S. 7; Weidacher 2007, S. 40). Dieser Zugang hat auch vor der Didaktik und dem Unterricht in der Schule nicht Halt gemacht. So sehen die österreichischen Lehrpläne von der Volksschule an neben „Leseerziehung“ auch „Medienerziehung“ als eigenes Unterrichtsprinzip vor (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2012b). Zudem werden die Auseinandersetzung und der Umgang mit neuen Medien in vielen weiteren Fächern (besonders im Fach Deutsch oder im Fach Bildnerische Erziehung) durch die Lehrpläne verbindlich eingefordert (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2000, 2012a, 2004). Ein eigener Medienbildungserlass (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2012) und die letzte Version des Leseerziehungserlasses (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2013) sprechen hier ebenfalls eine deutliche Sprache: *„Lesen meint im Folgenden sowohl das verstehende Verarbeiten von schriftgebundenen Texten als auch von multimodalen Zeichensystemen (nach Prof. Gunther Kress), in denen Schrift in Verbindung mit visuellen, akustischen, taktilen oder olfaktorischen Modi auftritt[.]“* (ebd., S. 5)

Fraglich bleibt, ob wir es schaffen werden, in naher Zukunft eine Didaktik olfaktorischen Lesens zu entwickeln, doch es ist schon erstaunlich (und erfreulich zugleich), wie offen der Lesebegriff und damit der Textbegriff im schulischen Kontext geworden ist.⁵

⁵ Nicht weniger erstaunlich an diesem Zitat ist, dass hier im Fließtext – das einzige Mal im Leseerziehungserlass übrigens – ein Name als Garant für ein bestimmtes Verständnis von Lesen erwähnt wird: Gunther Kress. Er gilt zurzeit als eine der führenden Persönlichkeiten im Diskurs zur Multimodalität des Lesens und es ist sicherlich sehr aufschlussreich, seine Überlegungen für diesen Bereich auch für den schulischen Kontext fruchtbar zu machen (vgl. Kress 2009).

4.4 Textkompetenz – eine vorläufige Definition

Es reichen hier zwei kleine Ergänzungen in der Begriffsdefinition von Portmann-Tselikas (2005), um unserer Forderung nach einer Öffnung des Textbegriffes nachzukommen:

„Textkompetenz ermöglicht es, *multimodale* Texte selbständig zu lesen/*zu dekodieren*, das Gelesene/*Dekodierte* mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“⁶

Während uns die attributive Ergänzung durch „multimodale“ unumgänglich erscheint, bleibt es letztendlich eine „Geschmacksfrage“, ob der traditionelle Begriff des Lesens im multimodalen Kontext durch den des „Dekodierens“ ergänzt bzw. ersetzt wird oder nicht.

4.5 Textkompetenz und ihre Teilkompetenzen

Bleibt zuletzt noch die Frage nach den unterschiedlichen Teilkompetenzen, die ein solchermaßen geöffneter Textbegriff impliziert. Georg Weidacher hat versucht, dieses Thema in seinem Artikel zur „Multimodalen Textkompetenz“ erschöpfend zu behandeln (vgl. Weidacher 2007). Sein Schema (vgl. ebd., S. 53), das als Summenzeichen seiner Überlegungen anzusehen ist, rekuriert in erster Linie auf multimodale visuelle Codes, wenngleich der Autor in seinem Aufsatz immer wieder von kommunikativen Handlungen ausgeht und auch vom „*Orator*“ (ebd., S. 47) spricht. Deshalb müssen in diesem Kompetenzensemble zumindest noch jene Kompetenzfelder ergänzt werden, die mit den neuen Medien untrennbar verknüpft sind: akustische und taktile Kompetenzen⁷.

Sind diese Kompetenzen⁸ alle für sich genommen schon eine große didaktische Herausforderung, so sind sie in ihrem Zusammenspiel ebenso mächtig

⁶ Kursivsetzung zeigt die Veränderung zum Originalzitat an.

⁷ Interaktive Screens, die nicht nur in der alltäglichen Kommunikation, eine herausragende Rolle spielen, ermöglichen den Nutzerinnen und Nutzern ein breites Spektrum an gestischen Befehlszeichen, die durch Berührung des Bildschirms übertragen werden.

⁸ Leider ist hier der Platz zu knapp, um auf diese Teilkompetenzen einzeln einzugehen. Für didaktische Überlegungen bieten diese jedoch eine gute Ausgangsbasis, um über entsprechende Konzepte für den Unterricht nachzudenken.



Übersicht 1: Multimodale Textkompetenz im weiteren Sinn
(Quelle: Weidacher 2007, S. 53)

wie komplex. Dass dieses komplexe Zusammenspiel multimodaler Kodierung und Dekodierung die alltägliche Kommunikationssituation unserer Schüler/innen ausmacht, lässt erkennen, wie dringend hier Handlungsbedarf besteht.⁹

⁹ Auf die textlinguistische Ebene dieser didaktischen Herausforderung hingegen wird in den Bildungsstandards recht ausführlich und doch offen eingegangen, so dass grundsätzlich die entsprechenden Strategien zur Bewältigung der sprachlichen Herausforderung im schulischen Unterricht vorgesehen sind.

5 Informationskompetenz

Der Begriff der Informationsgesellschaft wird aktuell im öffentlichen Diskurs fälschlicherweise oft synonym zum Begriff „Wissensgesellschaft“ verwendet. Den Abstand dieser beiden Begriffe beschreibt jenes Begriffskonstrukt, um das es hier gehen soll, nämlich „Informationskompetenz“.

5.1 Informationskompetenz als Folge des Medienwandels

Obwohl Informationskompetenz im traditionellen Sinn durchaus als Teilkompetenz von Textkompetenz zu sehen ist, nämlich als Rezeptionskompetenz, so geht sie im aktuellen Kontext doch nicht vollends darin auf.

Der Hauptgrund hierfür ist eine durch Digitalisierung und Internet radikal veränderte „Informationslandschaft“, deren erstes Charakteristikum die Fülle darstellt: *„Die Herausforderungen, die das Informationszeitalter oder das digitale Zeitalter für nahezu alle Bereiche der Gesellschaft darstellt, werden schon fast sprichwörtlich und bildlich ausgedrückt als „Informationsüberflutung“ oder als „Informationsdschungel“ beschworen“* (Sühl-Strohmeier 2012a, S. 4).

Als zweites Charakteristikum kommt – verstärkt seit der Entwicklung des Web 2.0 – die Vermischung bzw. Auflösung der klassischen Rollenzuteilungen von Produzenten und Rezipienten: *„Aktuelle Praktiken und Erfahrungen in neuen Informationsumwelten werden zunehmend von Funktionalitäten und Komponenten des sogenannten Web 2.0 mit sozialen Netzwerken und Informationssystemen wie Facebook, Twitter, Weblogs und Wikis bestimmt. Dadurch verändern sich die Erwartungen und das Agieren der Nutzenden. Diese werden zu Mit-Produzenten, mit der Möglichkeit, in diesen Systemen selbst produktiv und kreativ zu agieren, eigenes Wissen und eigene Fähigkeiten anderen zur Verfügung zu stellen oder mit anderen zu teilen“* (Hapke 2012, S. 37).

Diese beiden Aspekte sind es vor allem, warum wir unter Informationskompetenz heute mehr verstehen müssen, als die gelungene Informationsentnahme aus Texten auf der einen Seite und warum die traditionelle Verortung einer Didaktik von Informationskompetenz als Arbeitstechnik (Informationsrecherche und -verarbeitung) auf der anderen Seite im Bereich des Bibliothekswesens nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden kann.¹⁰

¹⁰ Vgl. Ingold 2012 zur historisch gewachsenen Verbindung von „Informationskompetenz“ bzw. „Information Literacy“ und Bibliothekswesen.

5.2 Informationskompetenz – eine vorläufige Definition nach Franke, Klein & Schüller-Zwierlein

Bibliotheken haben gerade in den letzten Jahren unter diesen Vorzeichen ihr Profil mehr oder weniger stark verändert bzw. geschärft (vgl. Sühl-Strohmenger 2012a, S. 9f.) sowie sämtliche Beiträge im Kapitel „Lehr-Lernort Bibliothek im Wandel“, (ebd., 2012b, S. 423ff.) und es verwundert daher nicht, dass gerade aus diesem Sektor aktuell solide Begriffsdefinitionen zur „Informationskompetenz“ kommen, die eine recht genaue Vorstellung von dem ermöglichen, was wir darunter (auch) im schulischen bzw. didaktischen Kontext verstehen können: *„Informationskompetenz ist die Fähigkeit zu erkennen, wann Informationen benötigt werden, und diese dann zu finden, zu bewerten und effektiv zu nutzen“* (Franke, Klein & Schüller-Zwierlein 2010, S. 3).

Diese Definition von Informationskompetenz – so einfach sie erscheint – trifft genau die Erfordernisse, die es didaktisch im schulischen Kontext zu erreichen gilt: Gerade in einer Zeit, in der durch neue Technologien Informationen inflationär zur Verfügung stehen, ist es eben gar nicht so einfach zu erkennen, wann zusätzlich noch gezielt nach (anderen) Informationen gesucht werden muss, als jenen, die man ohnehin per Mausclick oder Touch zur Verfügung hat. Ebenso schwierig stellen sich oft das gezielte Auffinden dieser Informationen und – noch viel schwieriger – die Bewertung und der Transfer in die eigenen Wissensstrukturen dar. Die effektive Nutzung von Information kann wiederum bedeuten, neu generiertes Wissen als Information anderen kompetent zur Verfügung zu stellen. Das wäre gewissermaßen das Pendant zur produktiven multimodalen Textkompetenz und erfordert heutzutage – genau wie diese – ein großes Maß an Medienkompetenz, will man auf Augenhöhe kommunizieren.

5.3 Informationskompetenz als Meta-Kompetenz zur Wissensaneignung und -weitergabe

Diese begriffliche Bestimmung von Informationskompetenz geht wesentlich über das hinaus, was im Rahmen von rezeptiver Textkompetenz unter „kompetenter Informationsentnahme aus Texten“ verstanden wird. Letzteres ist als Teilaspekt von Lesekompetenz bzw. rezeptiver multimodaler Textkompetenz zu verstehen und findet sich als Zielvorgabe von Unterricht reichlich in österreichischen Lehrplänen und Grundsatzentwürfen.

Informationskompetenz im erweiterten Sinne ist aber als eine Meta-Kompetenz zur Wissensaneignung und Wissensweitergabe zu verstehen, die als Grundlage für lebenslanges Lernen in unserer heutigen Informationsgesellschaft betrachtet werden kann (vgl. Koepernik 2012). Multimodale Textkompetenz bildet dafür heutzutage eine unabdingbare Voraussetzung.¹¹

6 Ausblick

Es bleibt die eingangs gestellte Frage zu beantworten, was die im Rahmen unseres Beitrags angestellten Begriffsfestschreibungen für die Aufgabenstellung(en) eines „Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz“ und dessen (hoch)schulischen Kontext bedeuten.

- Erste Konsequenz der oben durchgeführten Definitionsarbeit ist eine radikale semiologische Öffnung des Textbegriffes, der es ermöglicht, auch über den Kompetenzerwerb in variablen multimodalen Kodierungssystemen nachzudenken. Textkompetente Schüler/innen und künftige Lehrer/innen sollen in der Lage sein, Schrift- und Hörtexte, Artefakte, bewegte und unbewegte Bilder, akustische, gestische und haptische Zeichensysteme kritisch zu decodieren und für Ihre Zwecke effizient zu produzieren. Lesen und Schreiben ist multimodal, multikulturell und vielsprachig geworden.
- Eine weitere Folge ist, dass multimodales Lesen und multimodales Schreiben wesentlich stärker in einer verschränkten Sichtweise zu betrachten sind als bisher. Hier kann der Weg – ganz traditionell – über die sogenannten „Leseprodukte“ führen, indem didaktische Aufgabenstellungen konsequent das Lesen zum Anlass für das Schreiben und vice versa im Auge behalten (vgl. Struger 2013, S. 8ff.). Auf der Basis eines entsprechenden Strategietrainings kann dann eine umfassende Textkompetenz entwickelt werden, die im Rahmen soziokultureller Sprachhandlungen realisiert wird (vgl. Sorger 2013, S. 120).
- Informationskompetenz ist mehr als eine Teilkompetenz von Textkompetenz. Sie ist als eine Metakompetenz zur Wissensaneignung und -weitergabe zu verstehen. Es gilt didaktische Konzepte zu entwickeln, die es Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mit der aktuellen Informationsdichte umzugehen, d.h. daraus eigenes Wissen zu ge-

¹¹ Es greift zu kurz, wenn man lediglich „Lesekompetenz“ im klassischen Sinne als Voraussetzung von Informationskompetenz versteht (vgl. Keller-Loibl 2012).

nerieren und weiterzugeben. Dieser Kompetenz sollte auch im Sinne der Politischen Bildung mehr Augenmerk in den Schulen gewidmet werden.

- Sowohl Text- als auch Informationskompetenz setzen ein hohes Maß an Medienkompetenz voraus, weshalb Fragen der Medienkritik und -didaktik für unsere Belange immer mitzudenken sind.
- Text- und Informationskompetenz sind kein (hoch)schulischer Selbstzweck. Sie sind Basis für das Konzept einer mündigen Teilhabe an der literalen multimodalen Wissensgesellschaft von heute und morgen (vgl. Abraham 2013).
- Aus all dem lässt sich ableiten, dass der (hoch)schulische Erwerb von Text- und Informationskompetenz nicht auf einzelne Fächer ausgelagert, sondern nur in einer verschränkten Sichtweise aufgebaut werden kann. Zudem kann von einem nicht abschließbaren Prozess (im Sinne lebenslangen Lernens) gesprochen werden, der nur gelingen kann, wenn alle Kolleginnen und Kollegen jeder Bildungsinstitution hier Verantwortung übernehmen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2013): Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können. In: Textkompetenz, *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 4, 37. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag, S. 12–21.
- Artmann, Hans Carl (1986): Acht-Punkte-Proklamation des poetischen Actes. In: Wer dichten kann ist Dichtersmann: eine Auswahl aus dem Werk, Universal-Bibliothek – Nr. 8264. Stuttgart: Reclam, S. 6–7.
- Aspalter, Christian (2014): Text- und Informationskompetenz. Eine begriffliche Standortbestimmung zur Gründung des „Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz“ an der Pädagogischen Hochschule Wien: Teil 1: Zur Verwendung des Begriffes „Kompetenz“ – eine kritische Abklärung. In: *Forschungsperspektiven* Bd. 6. S. 137–149.
- Barkowski, Hans (2007): Ein Text ist (k)ein Text ist (k)ein Text... Anmerkungen zum Textbegriff im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen und zur Erfassung der Kulturhaftigkeit von Texten. In: Bausch, Karl Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Textkompetenzen: Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 21–27.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen, Basel: Francke.
- Barthes, Roland (⁸1996a): *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (¹⁷1996b): *Mythen des Alltags*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2014): Textsortenkatalog. Abrufbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (2015-08-08).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2012): Grundsatzlerlass Medienerziehung. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh (2015-08-10).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2000): Lehrpläne der AHS-Unterstufe. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html (2015-08-10).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2004): Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (2015-08-10).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2012a): Verordnung: NMS-Umsetzungspaket. Abrufbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.html (2015-08-10).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2012b): Volksschul-Lehrplan. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (2015-08-10).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013): Grundsatzlerlass Leseerziehung. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge_leseerziehung.pdf?4q0ry1 (2015-08-10).
- Dudenredaktion (Hg.) (⁴2001): Duden, deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Berlin, New York: de Gruyter.
- Franke, Fabian; Klein, Annette; Schüller-Zwierlein, André (2010): Schlüsselkompetenzen?: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Glück, Helmut (Hg.) (⁴2010): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Hapke, Thomas (2012): Informationskompetenz in einer neuen Informationskultur. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 36–48.
- Ingold, Marianne (2012): Informationskompetenz und Information Literacy. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 12–35.
- Káňa, Tomáš (2013): Texte, Textsorten und Texttypen. In: Sorger, Brigitte; Tomáš Káňa; Věra Janíková; Sandra Reitbrecht; Alice Brychová (Hg.) Schreiben in mehreren Sprachen: Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz. Brno: Tribun EU, S. 107–119.

- Keller-Loibl, Kerstin (2012): Leseförderung als Grundlage für den Erwerb von Informationskompetenz. In: Sühl-Strohmer, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 179–186.
- Kluge, Friedrich (²³1995): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.
- Koepf, Claudia (2012): Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation für Lebenslanges Lernen. In: Sühl-Strohmer, Wilfried (Hg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 49–56.
- Kress, Gunther (2009): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
- Nöth, Winfried (²2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literaler Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch?: didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Abrufbar unter: https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/Portmann_Textkompetenz.pdf (2015-08-08).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Portmann-Tselikas, Paul R. (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch?: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 39, S. 5–16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg. (Hg.) (2007): *Textkompetenz: eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*; [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag], Europäische Studien zur Textlinguistik. Bd. 4. Tübingen: Narr.
- Sorger, Brigitte (2013): Schreibkompetenz und Textkompetenz. In: Sorger, Brigitte; Káňa, Tomáš; Janíková, Věra; Reitbrecht, Sandra; Brychová, Alice (Hg.): *Schreiben in mehreren Sprachen: Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU, S. 120–126.
- Struger, Jürgen (2013): Methodische Zugänge zum Begriff Textkompetenz: Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: *Textkompetenz, ide – informationen zur deutschdidaktik*, 4, 37. Jg. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag, S. 7–11.
- Sühl-Strohmer, Wilfried (2012a): Informationskompetenz und die Herausforderungen der digitalen Wissensgesellschaft. In: Sühl-Strohmer, Wilfried (Hg.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 3–11.
- Sühl-Strohmer, Wilfried (Hg.) (2012b): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Donald DeAvila (1969): *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern [u.a.]: Huber.

Weidacher, Georg (2007): Multimodale Textkompetenz. In: Textkompetenz: eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung; [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag], Europäische Studien zur Textlinguistik. Bd. 4. Tübingen: Narr, S. 39–55.

Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern: Ergebnisse aus fünfjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Überblick

Paul Resinger

Abstract Deutsch

Das erfolgreich umgesetzte Konzept des Einsatzes von berufsspezifischen Lernaufgaben wurde im Forschungsprojekt „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ in Richtung Leseförderaufgaben erweitert. Hans Brunner, Paul Resinger und Maria Schaffenrath untersuchten, welcher Fortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben erreicht werden kann. Sie entwickelten Diagnoseaufgaben, mit denen Berufsschullehrer/-innen im Fachunterricht Lesedefizite der Lehrlinge rasch feststellen können. Die Daten der empirischen Untersuchung belegen, dass der Einsatz von Lernaufgaben bei schwachen Leserinnen und Lesern zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt.

Abstract English

The use of job-focused learning tasks has evolved and been successfully implemented in vocational schools. The concept has now been expanded in the research project „Promoting reading at vocational schools“. Hans Brunner, Paul Resinger and Maria Schaffenrath have evaluated the improvement in vocational school students' reading skills through the trialling of specially designed job-focused learning and reading tasks (experimental groups compared to control groups). In addition they have developed a tool for vocational schools to diagnose reading skills deficits. The data of the empirical study proves that the use of specially designed learning material leads to a significant improvement in the reading skills of students with deficits.

Keywords

Berufsschüler/innen, Lesekompetenzdiagnose, Lesekompetenzförderung, Professionalisierung der Berufsschullehrpersonen

Zum Autor

Dr. Mag. Paul Resinger, BEd, Prof. an der PH Tirol. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren, Allgemeindidaktik, berufsfeldbezogene Forschung, Evaluation und Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung (E-Learning, offener Unterricht), Lesekompetenzförderung von Berufsschülerinnen und Berufsschülern, Mitarbeit bei der Leadership Academy.

Kontakt: paul.resinger@ph-tirol.ac.at

1 Ausgangslage

1.1 Problemaufriss

Lesekompetenz versteht sich als Bedingung *„jeder Art selbstständigen Lernens, und ist damit eine Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“* (Steffens & Messner 2003, S. 26). An österreichischen Berufsschulen gibt es neben einer Gruppe von durchaus qualifizierten und leistungsstarken Jugendlichen einen relativ hohen Anteil an sehr schwachen Leserinnen und *vor allem Lesern*, die ernsthafte Schwierigkeiten haben, ihre Lesekompetenz als ein effektives Instrument einzusetzen, am gesellschaftlichen Leben uneingeschränkt teilzunehmen und um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Daten der aktuellen PISA-Studie 2012 belegen, dass in Österreich 20 Prozent der Schüler/innen am Ende der Pflichtschulzeit zur Lese-Risikogruppe gehören, in Südkorea sind es „nur“ rund 8 Prozent, in der Schweiz 13 Prozent und in Deutschland 14 Prozent (vgl. Schwantner, Toferer & Schreiner 2013, S. 33).

Im Vergleich zu PISA 2009 reduzierte sich dieser Wert erfreulicherweise um acht Prozentpunkte, dennoch werden immer noch 26 Prozent der Buben und 12 Prozent der Mädchen dem Level 1 oder unter 1 zugewiesen (vgl. ebd., S. 35). Level 1 (unterteilt in Level 1a und Level 1b) bedeutet zusammengefasst, dass die Schüler/innen nur wenig komplexe Leseaufgaben bewältigen können (Heraussuchen von eindeutig angegebenen Informationen aus kurzen und einfachen Texten, die von vertrauten Gegenständen handeln). An den Berufsschulen bleibt der Anteil der Risikogruppe allerdings konstant hoch: Ei-

ne Anfrage beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens zum Anteil der Berufsschüler/innen, die bei PISA 2012 im Lesen zur Risikogruppe zählen, ergab, dass 38,9 Prozent der 15–16-jährigen Berufsschüler/innen (n=754; gewichtete Analyse) in diese Risikogruppe fallen. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Einsatz der an der Pädagogischen Hochschule Tirol entwickelten Lesekompetenzdiagnoseaufgaben. Beispielsweise belegt die Auswertung der an Berufsschulen im Unterricht eingesetzten Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ (siehe Kapitel 3.2.), dass bei 40,1 Prozent der getesteten Berufsschüler/innen (n=557) von einer geringen Fähigkeitsausprägung auszugehen ist.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es an österreichischen Berufsschulen je nach Lehrberufsgruppen viele Klassen geben wird, in denen etwa die Hälfte der Schüler/innen große Probleme mit dem Lesen hat.

1.2 Ein ganzheitlicher Ansatz zur Förderung einer *berufsrelevanten* Lesekompetenz

Als die Ergebnisse der ersten PISA-Studien breit rezipiert wurden (vgl. z. B. Baumert 2001; Haider & Reiter 2004), drängte sich der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Tirol (Vorgängerinstitution der Pädagogischen Hochschule Tirol) im Jahr 2005 ein längerfristiges und auf breiter Basis angelegtes didaktisches Entwicklungsprojekt zur Lesekompetenzförderung von Berufsschüler/innen geradezu auf. Mit Blick auf das Konzept des *Lebenslangen Lernens* im Allgemeinen und die Berufsausbildung und -ausübung im Besonderen führte das Innsbrucker Forscherteam den Begriff „*berufsrelevante Lesekompetenz*“ ein und meint damit jene Lesekompetenz, die für die Bewältigung der berufsschulischen und insbesondere der aktuellen und künftigen beruflichen Herausforderungen sowie für einen lebenslangen Lernprozess) erforderlich ist (vgl. Franzmann et al. 2001; Streblov 2004). *Berufsrelevante Lesekompetenz* umfasst sechs Kompetenzbereiche, die sich auf das Lesen und Bearbeiten von berufsspezifischen Fachtexten, Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen, Aufgaben und Arbeitsaufträgen sowie Plänen, Normen, Tabellen etc. konzentrieren.

Berufsrelevante Lesekompetenzförderung, wie überhaupt die Förderung von Grundkompetenzen, kann aufgrund dichter Lehrpläne bei gegebener Zeitknappheit in der Berufsschule als Teilzeitschule nicht in einzelne Fächer

ausgelagert werden, sondern soll im engen Kontext mit den fachlichen Anforderungen bzw. Zielsetzungen des Unterrichts durch didaktisch-methodische Maßnahmen wie etwa dem Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben in möglichst allen Unterrichtsgegenständen gefördert werden. Die fachübergreifende Förderung *berufsrelevanter* Lesekompetenz ist darüber hinaus auch deshalb notwendig, weil davon auszugehen ist, dass das thematische Interesse, die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes und damit der persönliche Nutzen sowie eine für Berufsschüler/innen relevante Zielsetzung die Voraussetzungen für jene Lesemotivation bilden, welche positive Effekte von Lesekompetenzförderungen erwarten lassen (vgl. Streblow 2004; Schaffenrath 2005).

1.3 Professionalisierung der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer

Professionalisierung ist eine Forderung, die gegenwärtig an die Lehrer/innen-Bildung gestellt wird (in Österreich z. B. Schratz, Paseka & Schrittmesser 2010; in Deutschland z. B. Helmke 2010) mit der Begründung, dass prosperierende Lern- und Bildungsgesellschaften auf Expertinnen und Experten des Lehrens und Lernens angewiesen sind. An der Pädagogischen Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik, wird im Zuge der Ausbildung auf die Entwicklung folgender Professionsmerkmale besonders geachtet:

- Fähigkeiten zur Unterrichtsdifferenzierung, die gleichzusetzen sind mit der Kompetenz, sehr heterogen zusammengesetzte Schüler/innen-Gruppen lernmäßig so voranzubringen, dass alle und jede/r Einzelne profitieren – und dazu zählt die Leseförderung im besonderen Maße;
- Fähigkeit zur Reflexion und zum Diskurs: sich durch eigenes Beobachten/Befragen, gemeinsames Reflektieren der erhobenen Daten, durch Diskussion und Erprobung möglicher Handlungsalternativen etc. situatives/lebendiges (statt träges) Wissen anzueignen und basierend darauf Handlungskompetenzen zu entwickeln (vgl. Curriculum für den Studiengang Berufsschulpädagogik, 2007).

Eng verbunden mit dem oben skizzierten Ansatz, im Rahmen des alltäglichen Berufsschulunterrichts Lesekompetenz fördernde Lernprozesse in Gang zu setzen und zu begleiten, konzentrieren sich die Bemühungen der Dozierenden darauf, mit Studierenden berufsspezifische Lernaufgaben (siehe Kapitel

1.4.) mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu konstruieren. Zusätzliche Muster- und Übungsbeispiele sollen schwächer Lernende/Lesende angemessen unterstützen, während schwierigere Aufgaben die besser Lernenden/Lesenden herausfordern sollen. Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch die Chance gegeben, sich ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechend zu entwickeln. Damit diese Chance realisiert werden kann, braucht es professionell arbeitende Lehrer/innen mit ausgeprägten diagnostischen und sicheren didaktisch-methodischen Kompetenzen (Schaffenrath & Wieser 2005). Allein die begründete Entscheidung für eine bestimmte Lernaufgabe „*setzt die Fähigkeit voraus, selbst ähnliche Aufgaben für ein effektives Unterrichtsarrangement konzipieren zu können*“ (Stäudel u. a. 2012, S. 27).

An der Pädagogischen Hochschule Tirol entwickeln Studierende im 2. Studienjahr im Rahmen des Moduls „Methoden, Medien und Bildungsstandards in der Berufsbildung“ berufsspezifische Lernaufgaben. Zusätzlich bedarf es der Bereitschaft und des Könnens, gesetzte didaktische Maßnahmen wiederholt auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen, wobei die jeweiligen Erkenntnisse zu immer neuen Überarbeitungen/Verbesserungen der Lernaufgaben führen (vgl. Wieser & Schaffenrath 2008). Die von den Studierenden entwickelten Lernaufgaben werden daher im Rahmen des Folgemoduls „Leistungsfeststellung und Evaluation“ im Unterricht getestet und evaluiert.

Durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit von berufsspezifischen Lernaufgaben in den Lehrveranstaltungen entfaltet sich die didaktisch-methodische Handlungskompetenz der Studierenden. Weiterführend trägt diese an den Schulstandorten zur Entwicklung einer fächer- und stufenübergreifenden Aufgabenkultur und zur Entwicklung eines gemeinsamen Lernrahmens bei.

1.4 Entwicklung von berufsspezifischen Lernaufgaben

In Analogie zu den in der dualen Bildung üblichen „Meisterstücken“ bezeichnet das Forscherteam an der Pädagogischen Hochschule Tirol berufsspezifische Lernaufgaben als „didaktische Meisterstücke“. Der damit assoziierte hohe Qualitätsanspruch ist durchaus beabsichtigt, erfordert das duale Bildungssystem doch eine hochkarätige Didaktik, einen „meisterhaften Umgang“ der Lehrenden mit den ihnen anvertrauten äußerst heterogen zusammengesetzten Lernendengruppen. Das Augenmerk bei Lernaufgaben, welche wir als Kern-

stück eines kompetenzorientierten Unterrichts ansehen, *„wird dabei – anders als bei Testaufgaben – nicht auf die Überprüfung von Wissen, sondern vielmehr auf das Bereitstellen gestaltungs- und kompetenzorientierter Lernsituationen gelegt“* (Bloemen & Schlömer 2012, S. 128). Sie fungieren in gewisser Weise *„als Bindeglied zwischen den Performanzen beruflichen Handelns und den zur Bewältigung von Aufgabenstellungen notwendigen Kompetenzen“* (ebd.). Berufsspezifische Lernaufgaben fördern den Erwerb von Fachkompetenz *als auch* Grundkompetenzen, wovon Lesekompetenz eine ist. Die berufsspezifischen Lernaufgaben verstehen sich *„als Prototypen, als Muster, Modelle, Vorbilder. Sie setzen bei jenen Lehrplanbereichen an,*

- *die eine hohe allgemeinbildende und berufsbildende Relevanz haben und*
- *die erfahrungsmäßig häufig Schwierigkeiten verursachen, d.h. von Lehrlingen nicht beherrscht, aber von den Betrieben eingefordert werden“* (Schaffenrath & Wieser 2005, S. 108).

Grundlegende Anforderungen für die Entwicklung von berufsspezifischen Lernaufgaben finden sich in einem aufwändig entwickelten *„Lernaufgabenraster“* (vgl. Schaffenrath & Wieser 2005, S. 114ff.). Diese Strukturvorgabe dient den Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern vorab als erste Entscheidungshilfe für einen zielgerichteten Einsatz im Unterricht und bei der Entwicklung der Lernaufgabe als roter Faden. Die dann einsetzende Entwicklungsarbeit basiert auf Gestaltungsprinzipien, die auch das didaktische/fachdidaktische *„Know How“* der am Forschungsprojekt beteiligten Fachdidaktiker/innen, Berufsschullehrer/innen und Studierenden einfordern. Folgende Fragestellungen und didaktische Gestaltungsprinzipien für berufsspezifische Lernaufgaben dienen als Orientierung (vgl. Schaffenrath & Wieser 2005, S. 133ff.; Bruder 2003; Girmes 2003):

- Ist der Inhalt der Lernaufgabe von Relevanz? Bezieht er sich auf eine fachliche Kernkompetenz, die in der Berufsschule vom Lehrplan gefordert und vom Berufsbild her unverzichtbar ist?
- Gelingt es darüber hinaus, mit diesen Inhalten die Lernaufgabe so zu gestalten, dass zusätzlich zur Fachkompetenz auch überfachliche Grundkompetenzen/Basiskompetenzen (u.a. Lesekompetenz) gefördert werden?
- Erfüllt die Lernaufgabe die Forderungen nach Lebensnähe/Sinnhaftigkeit? Ist sie also, lernbiographisch betrachtet, für die Berufsschüler/innen attrak-

tiv/interessant? Regt sie dazu an, ihre alltäglichen Erfahrungen zu reflektieren und neu zu interpretieren?

- Ist es auf Basis dieser ersten Kernfragen für Berufsschüler/innen nachvollziehbar, welche Lernprozesse durch die Aufgabe in Gang gesetzt bzw. welche Verhaltensänderungen initiiert werden sollen?
- Werden didaktisch-methodische Grundanliegen berücksichtigt und entsprechende Hinweise gesetzt? Ist die Lernaufgabe ansprechend gestaltet, beinhaltet sie klare Arbeitsanweisungen und verständliche Texte, Hinweise zu weiterführenden Quellen, hinlängliche Übungsmöglichkeiten, Aufforderungen zu kritischem Hinterfragen, Anregungen zu selbstständigem und/oder kooperativem Arbeiten sowie Selbstkontrollen?
- Ist die Lernaufgabe auf höhere Lernniveaus ausgerichtet? In Bezug auf Fachkompetenz z.B. eine Problemstellung analysieren und Lösungswege suchen und begründen oder in Bezug auf Lesekompetenz z.B. Textformen reflektieren (eine Handlungsanleitung aus einem Handbuch als solche erkennen) und Textinhalte bewerten (Aktualität und Genauigkeit von verschiedenen Handlungsanleitungen).
- Weist die Lernaufgabe ein ansprechendes Maß an Offenheit auf (Offenheit in Bezug auf den Problem- und/oder Lösungsweg als auch Ergebnisoffenheit)?
- Ist die Lernaufgabe von den Voraussetzungen der Schüler/innen her bewältigbar? Wird die Aufgabe auf möglichst verschiedenen Lernniveaus angeboten und wird, um der erforderlichen „Passung“ Genüge zu tun, der Schwierigkeitsgrad (vor)eingeschätzt?
- Bietet die Lernaufgabe ausreichend Möglichkeiten, (lernschwierigen) Schüler/innen Erfahrungen mit selbstständigem Lernen und Arbeiten machen zu lassen?
- Enthält die Lernaufgabe Anhaltspunkte für die Feststellung von Leistungen bzw. Kriterien, ab wann das Arbeitsergebnis und/oder die Arbeitsweise den Erwartungen entsprechen? Wie können allfällige Fehler thematisiert, möglichst einer Analyse unterzogen und durch ausreichende Übungen minimiert werden?

Bei der Entwicklung von Lernaufgaben ist darauf zu achten, dass durch die Didaktisierung des Materials die Texte in einer (zu) vereinfachten Sprache präsentiert werden und daher nicht mehr authentisch sind. Angestellte bestimmter Berufsgruppen haben es oft mit sprachlich komplizierten linearen

und nicht linearen Fachtexten zu tun. In der Berufswelt werden den Lehrlingen diese Texte auch nicht zum einfacheren Verständnis und leichteren Bearbeitung aufbereitet (vgl. Ballauf 2015). Mit Hilfe von förderorientierten Lernaufgabe sollen Berufsschüler/innen befähigt werden, „*authentische und oft sperrige fachsprachliche Texte knacken zu können*“ (ebd., S. 40f.). Schließlich ist bei der Gestaltung von Lernaufgaben auch wichtig, einerseits die Balance zu finden zwischen gut strukturierten, eindeutigen Lerninputs und Arbeitsanleitungen und andererseits Freiräumen, in denen die Schüler/innen Selbstständigkeit und Eigeninitiative entwickeln können. Letzteres ist nicht selten damit verbunden, dass immer wieder Übungen angeboten bzw. verlangt und Fehleranalysen gemacht werden – ohne dass die Lust am Lernen vergeht. Worauf es ankommt, ist die verlässliche Lernbegleitung, die prinzipielle Nachfragemöglichkeit, die immer wieder erfolgende Ermutigung.

Lernaufgaben tragen zur Differenzierung und Individualisierung des Lehr-/Lerngeschehens bei, sie unterstützen Lehrende bei der Verwirklichung didaktischer Kernanliegen und erhöhen somit die von ihnen erwartete unterrichtliche Professionalität (vgl. Thonhauser 2008; Teml 2006). An der Pädagogischen Hochschule Tirol gibt es bereits einen größeren Pool an Lernaufgaben, welche Berufsschullehrer/innen im Unterricht einsetzen können (frei zugängliche Lernaufgaben unter <http://pht-lehrmittel.tsn.at/>).

2 Ziele des Forschungsprojekts

Im Rahmen des an der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführten österreichweiten, vom Ministerium und dem Tiroler Wissenschaftsfonds geförderten Forschungsprojekts „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Welcher Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz kann durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben nach einem Ausbildungsjahr bei den Lehrlingen festgestellt werden?
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lesemotivation sowie dem Lesekonzept und der Lesekompetenz der Lehrlinge?
3. Handelt es sich bei den Diagnoseaufgaben zur Feststellung der berufsrelevanten Lesekompetenz um konstruktvalide Instrumente (Überprüfung der Modellgeltung)?

3 Forschungsmethodische Herangehensweise

3.1 Untersuchungsplan

Die Untersuchung ist darauf ausgerichtet, die Wirksamkeit von Lernaufgaben, die bei Lehrlingen in den Versuchsklassen (Kontrollklassen ab Projektstufe 2) im Rahmen der Berufsschulbildung eingesetzt werden, mittels Testung (vgl. Bortz & Döring 2006) sowie die Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Lesekonzept und der Lesekompetenz der Lehrlinge mittels Befragung (vgl. Bühner 2006; Rost 2004) zu untersuchen.

An der ersten Projektphase (Projektstufe 1), welche im Studienjahr 2009/10 begann und im Frühjahr 2011 abgeschlossen wurde, nahmen österreichweit elf Berufsschulen mit jeweils einer *ersten* Klasse teil (n = 245), die im Lehrgang (mehrere Wochen ausschließlicher Schulunterricht) ausbilden. Die in diesem Zeitraum nach den Anforderungen der Lehrpläne entwickelten berufsspezifischen Lernaufgaben (siehe Kapitel 1.4) wurden von den Lehrerinnen und Lehrern an ihren Berufsschulen in *ersten* Klassen im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ der Fachgruppe 1 eingesetzt (Treatment). Da dieser Unterrichtsgegenstand in allen gewerblichen Berufsschulen (für unterschiedliche Lehrberufe) unterrichtet wird, war es möglich, in allen Versuchsgruppen dieselben berufsspezifischen Lernaufgaben gleich oft einzusetzen. Zur Feststellung der Wirksamkeit wurden Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben: Eingangserhebung mittels zweier Diagnoseaufgaben (siehe Kapitel 3.2) zu Beginn des Lehrgangs in der ersten Ausbildungswoche, Abschlusserhebung mittels zweier Diagnoseaufgaben am Ende des Lehrgangs in der zehnten Ausbildungswoche. Die Diagnoseaufgaben wurden ebenfalls im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ der Fachgruppe 1 eingesetzt.

An der zweiten Projektphase (Projektstufe 2) im Zeitraum 2011–2013 nahmen nur noch zwei Tiroler Fachberufsschulen der Berufssparte „Tourismus“ teil, die ebenfalls im Lehrgang ausbilden. An beiden Tiroler Fachberufsschulen wurden jeweils zwei Versuchsgruppen (vier *erste* Schulklassen, n = 90) zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführt, in denen berufsspezifische Lernaufgaben mehrmals wöchentlich im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ eingesetzt wurden (Treatment). In den Kontrollgruppen (vier *erste* Schulklassen, n = 89) erfolgte kein Treatment. Sie wurden zwar an denselben Schulen, jedoch zeitlich nicht parallel zu den Versuchsgrup-

pen geführt. Auch in der Projektphase 2 wurde in den vier Versuchsgruppen und vier Kontrollgruppen wieder eine Lesekompetenzmessung mittels derselben Diagnoseaufgaben zu zwei Messzeitpunkten (Eingangs- und Abschlusserhebung) durchgeführt, wobei die Aufgabenpaare dieses Mal in umgekehrter Reihenfolge eingesetzt wurden.

Nach positiver Prüfung der Modellgültigkeit für die Diagnoseaufgabe „Jugend im Internet“ (siehe Kapitel 3.2) wurde diese inhaltlich aktualisiert, leicht adaptiert und im Zuge einer dritten Projektphase (Projektstufe 3) im Zeitraum 2014–2015 in neun *ersten* Klassen (n = 192) an sieben Salzburger und Tiroler Berufsschulen erneut getestet.

3.2 Entwicklung der Diagnoseaufgaben

Zur Untersuchung der Wirksamkeit der im Unterricht an Berufsschulen eingesetzten berufsspezifischen Lernaufgaben wurden gemeinsam mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie mit Lehrerinnen und Lehrern an Tiroler Fachberufsschulen vier Diagnoseaufgaben (vgl. Resinger, Schaffenrath 2011) entwickelt.

Die Diagnoseinstrumente (exemplarisch dafür „Jugend und Internet“ in Tabelle 1) haben Items mit dichotomen Antwortalternativen und Items im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg, so dass kein Interpretationsspielraum bei der Auswertung zugelassen wurde. Die einzelnen Items wurden auf Basis theoretischer Annahmen und auf Grundlage der Einschätzung der Fachdidaktiker/innen den Kategorien „Lineares, selektives Leseverständnis“ und „Nicht lineares, selektives Leseverständnis“ zugeordnet und überprüft folgende Kompetenzen:

- Informationen aus dem Fließtext entnehmen;
- Informationen aus einem nicht linearen Text entnehmen;
- Aufbereitete Inhalte zum Text (als Aussagen oder in einem Diagramm/einer Tabelle) auf ihre Richtigkeit hin überprüfen und – in Abhängigkeit der Aufgabenstellung – richtigstellen.

Schwierig-Wörter keitsgrad	Lineares, selektives Lesever- ständnis	Nicht lineares, selektives Textverständnis	Punkte gesamt
mittel- schwer	653 <i>Sechs Aufgaben:</i> davon drei halboffene Formate mit eindeutigem Lösungsweg und drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen; max. Punktezahl pro Aufgabe: fünf; Summe: 14 Punkte	<i>Vier Aufgaben:</i> drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen zu je einem Punkt; eine Aufgabe im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte	19

Übersicht 1: Übersicht über die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“
(Quelle: Resinger 2014, S. 199)

4 Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchung im Überblick

Die Ergebnisse der ersten Projektphase (vgl. ausführlich in Resinger & Schaffenrath 2012) belegen, dass durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben ein signifikanter Lernfortschritt hinsichtlich *berufsrelevanter Lesekompetenz* erreicht wird und dass besonders Leseschwache von den Fördermaßnahmen profitieren (Forschungsfrage 1). Die gemessene Entwicklung unterscheidet sich in den untersuchten elf Klassen ($n = 245$) jedoch signifikant voneinander. Ein Grund für die Klasseneffekte liegt in der Person der Lehrerin / des Lehrers (unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf den Einsatz der entwickelten Lernaufgaben, Einstellung der Lehrperson zur Lesekompetenzförderung im Allgemeinen und zu Lernaufgaben im Besonderen, Personeneigenschaften etc.).

Im Zuge des Forschungsprojekts wurde auch überprüft, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schüler/innen-Selbsteinschätzung und der gemessenen Lesekompetenz besteht (Forschungsfrage 2). Ein solcher konnte *nicht* nachgewiesen werden.

Der Vergleich von Versuchsgruppen ($n = 90$) mit Kontrollgruppen ($n = 89$) in der zweiten Projektphase zeigt in Bezug auf Forschungsfrage 1 erneut, dass Lehrlinge, welche mit berufsspezifischen Lernaufgaben im Unterricht arbeiten, einen signifikant höheren Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz erzielen als Lehrlinge in den Kontrollgruppen (ausführlich in Resinger & Schaffenrath 2013). Der stärkere Leistungsabfall in den Kontrollgruppen sowie die signifikante Häufung von sehr schwachen Leserinnen und

Lesern, die ihre Lesekompetenz im Verlauf des Lehrgangs nicht weiterentwickelten, lassen den Schluss zu, dass diese Schüler/innengruppe sprichwörtlich „durch den Rost fällt“, wenn keine Fördermaßnahmen gesetzt werden. Da die Vergleichswerte für „Nicht-Treatment“-Schüler/innen aus nur vier Klassen derselben Berufssparte sowie aus demselben Bundesland stammen, handelt es sich hierbei jedoch nicht um ein repräsentatives Sample.

Die Prüfung, ob es sich bei den Diagnoseaufgaben zur Feststellung von berufsrelevanter Lesekompetenz um konstruktvalide Instrumente handelt (Forschungsfrage 3), erfolgte mittels Modelltestung nach dem ordinalen Rasch-Modell (ausführlich in Resinger 2014). Die Modellgültigkeit wurde für die Diagnoseaufgabe „Jugend im Internet“ angenommen. Sie ist im Vergleich zu den anderen im Zuge des Forschungsprojekts entwickelten Diagnoseaufgaben am besten geeignet, Defizite in der Lesekompetenz von Berufsschüler/innen der ersten Klasse festzustellen.

Das Rasch-Modell errechnet für alle Berufsschüler/innen, die aus der Lösung der Items einen bestimmten Punktescore erzielten, jeweils einen Fähigkeitswert. Negative Werte kennzeichnen Berufsschüler/innen mit geringerer Lesefähigkeit, positive Werte Berufsschüler/innen mit höherer Lesefähigkeit. Dem Ziel der Diagnoseaufgabe folgend, wird für den Einsatz im Unterricht nur ein Wert angegeben, nämlich der Schwellenwert, der die Grenze zu einer geringen Lesefähigkeit markiert. Dieser Schwellenwert (Punktescore) für die Defizitdiagnose wurde zum einen von den geschätzten Personenparametern abgeleitet und zum anderen wurden Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie zur Lesekompetenz von Berufsschüler/innen als Außenkriterium herangezogen (siehe dazu die statistischen Zahlen im Problemaufriss dieses Beitrags; vgl. Schaffenrath 2008). Zur genaueren Bestimmung der Leseleistung werden den Berufsschullehrerinnen und -lehrern im Auswertungsteil der Diagnoseaufgabe deskriptive Daten zu den zwei Kompetenzbereichen „Lineares, selektives Lesen“ und „Nicht lineares, selektives Lesen“ zur Verfügung gestellt. Die Lesekompetenzdiagnoseaufgabe ermöglicht somit ein rasches, gezieltes Erkennen einer Leseschwäche und bietet auch eine gute Grundlage zur Bestimmung von spezifischen Fördermaßnahmen. Für den Einsatz im Unterricht wird die Lesekompetenzdiagnoseaufgabe inklusive Anleitung, Lösungs- und Auswertungsblatt unter folgendem Link zur Verfügung gestellt: <http://bs-leseprojekt.tsn.at/>

5 Interpretation und Diskussion

Die Ergebnisse aus dem fünfjährigen Forschungsprojekt „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ zeigen, dass der Einsatz von Lernaufgaben bei schwachen Leserinnen und Lesern zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt, durchschnittliche Leser/innen von den angebotenen Fördermaßnahmen jedoch noch nicht ausreichend profitieren. Darüber hinaus ist trotz überproportionaler Häufung von lesestarken Lehrlingen, die ihr Kompetenzniveau in den Abschlusserhebungen halten konnten, auch kritisch zu hinterfragen, ob die eingesetzten Lernaufgaben für gute Berufsschüler/innen ausreichend Ansporn bieten. Gesamt betrachtet erlaubt es die Datenlage, einen Appell für die Notwendigkeit von attraktiven Förderprogrammen auszusprechen, da besonders leseschwache Berufsschülerinnen und -schüler davon profitieren

In Bezug auf die Ergebnisse der geführten Schüler/innenbefragung darf vermutet werden, dass die befragten Lehrlinge sich in ihrer Selbstwahrnehmung tendenziell überschätzen – „Ich lese viel und gerne und bin ein guter Leser“ –, was zu einer mangelnden Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Notwendigkeit von Leseförderung als auch zu einer verzerrten Wahrnehmung hinsichtlich bestehender Lern- bzw. Leistungsschwächen führen kann: So kann sowohl vom Betroffenen als auch von der Lehrperson eine fachliche Schwäche vermutet werden, ohne zu erkennen, dass die Hauptursache in der mangelnden Lesekompetenz liegt.

In der Detailanalyse konnten standortspezifische Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung der Berufsschüler/innen herausgearbeitet werden, die noch nicht näher untersucht wurden (insbesondere der Einfluss der Lehrperson auf Erfolg / Misserfolg im Unterricht).

Hinsichtlich der Durchführungsobjektivität ist kritisch zu hinterfragen, in welchem Ausmaß es zu Verzerrungen gekommen ist, die zu einem auf den Hawthorne-Effekt zurückzuführen sind – Lesekompetenzentwicklung bei den Lehrlingen wurde dadurch beeinflusst, dass sie an der Untersuchung teilgenommen haben –, zum anderen auf die Durchführung – die beteiligten Berufsschullehrerinnen und -lehrer haben noch nie an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt teilgenommen.

Mit dem Diagnoseinstrument „Jugend und Internet“ ist durch den gezielten Einsatz zu Beginn eines Lehrgangs bzw. zu Schuljahresbeginn in *ers-*

ten Klassen im Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“ oder „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ eine rasche Diagnose von Lesekompetenzschwächen möglich.

6 Ausblick

Der erfolgreiche Weg der Integration des hier beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekts in das Ausbildungscurriculum von Studierenden der Berufspädagogik wird ab dem Studienjahr 2016/17 im neuen Lehramtsstudium weiter beschritten. Die Entwicklung von Lernaufgaben mit neuen Schwerpunkten – z.B. mit dem Fokus auf starke Leser/innen – soll Gegenstand in den Folgelehrveranstaltungen sein. Bezüglich Forschung ist geplant, an ausgewählten Berufsschulstandorten in Fallstudien zu untersuchen, wie sich ein gezielter, regelmäßiger Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben in der Breite umsetzen lässt und wie sich diese Form der Unterrichtsentwicklung bei den Berufsschullehrerinnen und -lehrern hinsichtlich ihrer Professionalisierung auswirkt. Darüber hinaus ist die Frage von Relevanz, ob die festgestellten, signifikanten Fortschritte in der Lesekompetenz bei den Berufsschülerinnen und -schülern sich über die Zeit weiterentwickeln oder zumindest halten.

Literatur

- Ballauf, Helga (2015): Lesen Lernen in der Berufsschule. In: Erziehung und Wissenschaft 6, S. 40–41.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Bloemen, André; Schlömer, Tobias (2012): Berufliche Handlungskompetenz. In: Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 119–135.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (⁴2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
- Bruder, Regina (2003): Konstruieren – Auswählen – Begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben. In: Friedrich Jahresheft, S. 12–15.
- Curriculum für den Studiengang Berufsschulpädagogik (2007): Lehramt für Berufsschulen. Studienplan erlassen von der Studienkommission der Pädagogischen

- Hochschule Tirol. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=37767> (2015-11-20).
- Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich (Hg.) (2001): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Girmes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: Friedrich Jahresheft, S. 6–11.
- Haider, Günter; Reiter, Claudia (2004): PISA 2003: internationaler Vergleich von Schülerleistungen; nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Resinger, Paul (2014): Diagnose und Förderung von Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Benischek, Isabella; Forstner-Ebhart, Angela; Schaupp, Hubert; Schwetz, Herbert (Hg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern 4. Wien: facultas, S. 185–200.
- Resinger, Paul; Schaffenrath, Maria (2011): Lesekompetenzförderung an Berufsschulen. In: ForschungsForum (Hg.): Beiträge beim 1. Forschungsforum der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in Wien. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol, S. 57–59.
- Resinger, Paul; Schaffenrath, Maria (2012): Lesekompetenzförderung an Tiroler Fachberufsschulen. In: Benischek, Isabella; Forstner-Ebhart, Angela; Schaupp, Hubert; Schwetz, Herbert (Hg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern 2. Wien: LIT., S. 47–74.
- Resinger, Paul; Schaffenrath, Maria (2013): Förderung der Basiskompetenz Lesen durch berufsspezifische Leseaufgaben: Ergebnisse einer vierjährigen empirischen Untersuchung. In: Spectrum 7, S. 115–128.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Schaffenrath, Maria (2008): Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaffenrath, Maria (2005): Lernen müssen, lernen können, lernen wollen? In: Exenberger, Silvia; Schober, Paul (Hg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck: Studienverlag, S. 146–152.
- Schaffenrath, Maria; Wieser, Ilse (2005): Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In: Exenberger, Silvia; Schober, Paul (Hg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck: Studienverlag, S. 108–145.
- Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittmesser, Ilse (Hg.) (2010): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas.
- Steffens, Ulrich; Messner, Rudolf (Hg.) (2003): Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich;

- Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- Schwantner, Ursula; Toferer, Bettina; Schreiner, Claudia (Hg.) (2013): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Stäudel, Lutz; Bohl, Thorsten; Merk, Sabine; Rehm, Markus (2012): Aufgaben im naturwissenschaftlichen Unterricht. Allgemeindidaktische, fachdidaktische und fachliche Expertise. In: *journal für lehrerInnenbildung* 1, S. 26–33.
- Teml, Hubert (2006): Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik. Innsbruck: Studienverlag.
- Thonhauser, Josef (2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Wieser, Ilse; Schaffenrath, Maria (2008): Aufgabenentwicklung als Beitrag zur Professionalisierung. In: Josef Thonhauser (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Münster: Waxmann, S. 219–240.

LERN-Begleitung im LEHR-Beruf – eine Zumutung oder zumutbar?

Monika Perkhofer-Czapek

Abstract Deutsch

Gesellschaftliche Entwicklungen und Erkenntnisse der kognitionspädagogischen Forschung bedingen eine stärkere Gewichtung von (lern-)begleitenden Rollen-segmenten innerhalb des Lehrer/innen-Rollenspektrums gegenüber (be-)lehren-den. Der vermehrt in pädagogischen Publikationen und bildungspolitischen Pro-grammatiken verwendete Begriff „Lernbegleiter/in“ für den Begriff „Lehrer/in“ und im Zusammenhang mit Lehrer/innen-Rollen macht dies deutlich. Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen auf ein differenziertes Verständnis von Lernbegleitung und eine hohe Zustimmung zur Übernahme der damit verbun-denen inneren Einstellungen und Handlungsfelder auf Seiten befragter Lehrer/innen an allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und Neuen Mittelschulen (NMS) in Österreich.

Abstract English

Both societal developments and results of research into pedagogical cognition ask for a higher focus on teacher functions that accompany the learning process rather than on teaching how-to-functions within the range of a teacher's attitudes. This is expressed in the growing use of the term „learning companion“ for teachers and in connection with teacher functions in both educational papers and policies. The results of the empirical research on hand show a differentiated understanding of the functions of a „learning companion“ and the teachers' readiness to adopt relevant attitudes and to act accordingly. This has been proved in interviews with teachers at NMS and AHS in Austria.

Keywords

Lernbegleiter/in, Lernbegleitung, Lehrer/innen-Rollenspektrum

Zur Autorin

Monika Perkhofer-Czapek, Mag. Dr.: Lehrerin an einem Gymnasium in Wien; Mitarbeiterin an den Pädagogischen Hochschulen Wien und Salzburg und im BMBWF.

Kontakt: monika.perkhofer-czapek@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Gesellschaftliche Entwicklungen wie der freie Zugang zu Wissen oder die rasant wechselnden Ansprüche der Berufswelt und das durch Ergebnisse der Kognitionsforschung belegte Verständnis von Lernen als ein persönlicher, eigenaktiver Konstruktionsprozess zeigen Auswirkungen auf das Rollenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern im Sinne einer Erweiterung bzw. Schwerpunktverschiebung. *„Die Aufgaben, die sich für die Lehrenden bei individualisierten Lernprozessen ergeben, entsprechen nicht mehr der traditionellen Lehrerrolle. Die Lehrenden können nicht mehr die Vermittlung von Inhalten als Hauptproblem ihrer Tätigkeit definieren“* (Lenz 2012, S. 107).

Stakeholder des Lehrberufs fordern, nicht direkt instruktionale Rollensegmente wie Moderator/in, Begleiter/in, Berater/in oder Coach ins Lehrer/innen-Rollenspektrum aufzunehmen und auf Kosten des Rollensegments Wissensvermittler/in stärker zu gewichten. So wird im Leittext der pädagogischen Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) „Über das Lernen“ die *„Notwendigkeit einer Akzentverschiebung im Spektrum der Lehrer/innen-Rollen [in Richtung einer] aktiven, fördernden und fordernden ‚Lernbegleitung‘“* (Radnitzky 2012, S. 5) angesprochen oder in einer Presseinformation zum Gesetzesentwurf zu pädagogischen Zielen der Neuen Mittelschule (NMS) wird angeführt, dass *„mit der Individualisierung des Unterrichts ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden einher(geht), vom ‚dozierenden‘ Wissensvermittler hin zum ‚Lernbegleiter‘“* (BMUKK 2012, S. 2; Hervorhebung im Original). Auch auf Seiten der Wirtschaft werden Anforderungen in Bezug auf Neukonzeption der Lehrer/innen-Rolle diskutiert: *„Man konzentriert sich nach wie vor viel zu sehr auf formalisierte Lehrpläne – und prüft den Stoff ab. Und wer Probleme hat, muss sie privat, durch teure Nachhilfe, beseitigen. Wir brauchen das, was die Finnen haben: Coaching, individuelle Begleitung in Kleingruppen“* (Leitner 2013, S. 2).

Der Hinweis auf die mit Lehrer/innen-Rollen genannten Handlungsfelder wie Begleiten, Beraten und Coachen erfolgt meist ohne eine differenzierte Be-

schreibung des Verständnisses im speziellen Kontext Schule, was bei Lehrerinnen und Lehrern zu Missverständnissen und Ablehnung durch Unsicherheit und Angst vor überfordernden Ansprüchen führen kann.

2 Forschungsfragen und Ziele

Das Forschungsinteresse der empirischen Untersuchung liegt in der Klärung der Bedeutung der Begriffe „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ im schulischen Kontext und deren Eingrenzung auf ein im Rahmen der Lehrer/innen-Professionalität zumutbares Ausmaß. Zudem sollte erhoben werden, welches Verständnis und welche Einstellung hinsichtlich des Grades der Zumutbarkeit mit diesen Begriffen in der pädagogischen Praxis der befragten Lehrer/innen verbunden sind (vgl. Perkhofer-Czapek 2016a und 2016b). Die Untersuchung fokussiert folgende Fragen:

- (1) Inwieweit stimmt das aus der Literatur erhobene Verständnis der Begriffe „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ mit Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern an AHS und NMS überein?
- (2) Inwieweit schätzen diese Lehrer/innen die Übernahme der Rolle Lernbegleiter/in und deren Handlungsfeld Lernbegleitung als allen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Professionalität zumutbar ein?

Ziel ist es, Ausprägungen des Verständnisses der Begriffe „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ im schulischen Kontext zu erschließen, um Lehrer/innen dabei zu unterstützen, eine professionelle Vorstellung über die damit verbundenen personalen und methodisch-didaktischen Anforderungen, Chancen, Grenzen und Handlungsspielräume zu entwickeln. Überdies sollen die Ergebnisse der Untersuchung einen Beitrag zur Entwicklung von Aus- und Fortbildungsprogrammen leisten.

3 Methodische Überlegungen

Das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung orientiert sich an den Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung. Der qualitative Ansatz wird dem Forschungsinteresse insofern gerecht, als es darauf abzielt, alltagsbezogene Sichtweisen und subjektive Theorien zu den Begriffen „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Bandbreite und ihren Variationen in der pädagogischen Praxis zu rekonstruieren (vgl. Reinders

2005, S. 36; Helfferich 2011, S. 21). Zudem soll deren persönliche Einschätzung der Zumutbarkeit der Übernahme der Rolle Lernbegleiter/in erschlossen werden. „*Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben*“ (Flick et al. 2012, S. 14; Hervorhebung im Original).

3.1 Das episodische Interview

Die Entscheidung für das episodische Interview als Methode der Datenerhebung basiert auf der Überlegung, die Vorteile eines narrativen und auf konkrete Antworten zielenden Zugangs gleichermaßen zu nutzen (vgl. Lamnek 2010, S. 331; Flick 2012, S. 239). Mittels episodischem Interview kann sowohl das semantische Wissen der Befragten zu den Begriffen „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ als auch deren erfahrungsnahes narrativ-episodische Wissen erhoben werden. Zur Orientierung über die auf Basis theoretischer Vorüberlegungen festgelegten thematischen Bereiche während des Interviews und zur Erleichterung der Auswertung im Anschluss dient ein Leitfaden als „*das zentrale Scharnier zwischen der Forschungsfrage und dem Erkenntnisgewinn*“ (Reinders et al. 2011, S. 94). Im Sinne der methodologischen Prinzipien qualitativer Forschung sind die Fragen – eine Mischung aus Meinungsfragen, Simulationsfragen und Erzählanregungen – möglichst offen, neutral und leicht verständlich formuliert: „Haben Sie das Gefühl, dass von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass sie Lernbegleiter/in sein sollen?“, „Angenommen, in einem Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen geht es darum, dass alle Lehrer/innen Lernbegleiter/innen sein sollten. Welche Aussagen bekommt man da zu hören?“, „Woran würde eine/r Ihrer Schüler/innen merken, dass Sie Lernbegleiter/in sind? Könnten Sie dazu eine Situation erzählen?“

3.2 Fallauswahl und Durchführung der Befragung

Zielgruppe der Fallauswahl sind Lehrer/innen, die an einer AHS oder NMS in Österreich unterrichten, in deren Schulprofilen und Webseiten die Rollenbezeichnung Lernbegleiter/in und/oder deren Handlungsfelder aufscheinen. Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen und -partnern erfolgt sowohl über das methodische Prinzip des Gatekeepers (z.B. Schulleitung) als auch über das Schneeball-Prinzip (z.B. Empfehlungen von Befragten) (vgl. Reinders 2005, S. 148; Helfferich 2011, S. 175f.). Dabei ist entsprechend der Grundgedan-

ken des theoretischen Sampling bei der Auswahl der Befragten ihre Unterschiedlichkeit handlungsleitend, um den jeweils erreichten Erkenntnisstand einer zirkulären Forschungsstrategie folgend schrittweise zu erweitern bzw. zu ergänzen (vgl. Flick 2012, S. 165). Die insgesamt 22 Einzelinterviews (elf aus AHS und elf aus NMS) mit 16 Lehrerinnen und sechs Lehrern werden im Zeitraum eines halben Jahres durchgeführt und ausgewertet.

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel (2010), die „*die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist*“ (ebd., S. 199). Sie identifiziert unter Anwendung eines Suchrasters ex ante festgelegter und bei Bedarf erweiterbarer Kategorien gezielt für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Informationen.

3.4 Einschränkungen und Grenzen

Eine Limitation in der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist dadurch gegeben, dass sich diese ausschließlich auf die befragten Lehrer/innen an AHS oder NMS in Österreich mit einem thematischen Bezug zur Rollenbezeichnung Lernbegleiter/in und/oder deren Handlungsfelder beziehen. Die zirkuläre Stichprobenziehung nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung erleichtert den Zugang zu potenziellen Interviewpartnerinnen und -partnern (vgl. Reinders 2005, S. 138), hat jedoch den Nachteil der selektiven Auswahl weiterer Interviewpartner/innen. Nur weil diese „*keine neuen Informationen liefern, heißt dies nicht, dass der Rahmen nicht doch weiter gefasst werden müsste, um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden*“ (ebd., S. 139). Außerdem muss auch auf die generelle Einschränkung verwiesen werden, dass die mittels Interviews erhobenen Selbsteinschätzungen der Befragten keine Rückschlüsse auf deren tatsächliche Unterrichtspraxis als Lernbegleiter/in ermöglichen.

4 Ergebnisse

Als Gliederung zur Darstellung der Aussagen der Befragten dienen die Auswertungskategorien, die sich aus der empirischen Generalisierung der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben. Zitate aus den Interviews sollen Zuordnungen und

Schlussfolgerungen nachvollziehbar machen sowie Anschaulichkeit und Lesbarkeit erhöhen (Gläser & Laudel 2010, S. 273f.). Die Codes bei den Zitaten kennzeichnen Fall (B01) und Zeile (Z) im transkribierten Interviewtext.

4.1 Verständnis von „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ in der Praxis

Wie beschreiben die befragten Lehrer/innen die Begriffe „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ und welche Haltungen, Handlungsfelder, Kompetenzen und Ziele ordnen sie dieser Rolle zu (Perkhofer-Czapek 2016b, S. 231ff.)?

4.1.1 Beschreibungen

Lernbegleiter/in sein bedeutet, das Lernen der Schüler/innen und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu begleiten: Lernbegleitung *„ist eine Zusammensetzung aus lernen und auch einen Weg gemeinsam gehen, wobei den Weg ich zeitweise stärker vorgebe und bei anderen Dingen mehr schaue, was wollen die Schülerinnen tun“* (B03, Z. 3–5). Lernbegleiter/in sein entspricht dem Berufsbild Lehrer/in: *„Der Lernbegleiter ist, meinem Gefühl nach, wie mein Unterricht. Also das ist etwas, das irgendwie so automatisch passiert. Das ist der Normalfall“* (B01, Z. 122–123). Lernbegleiter/in sein bedeutet, eine bestimmte Haltung und Beziehung gegenüber Schülerinnen und Schülern zu haben: *„Sobald ein Lehrer das Gefühl vermittelt, dass es ihm wichtig ist, dass die Schüler sich verbessern, ist er schon Lernbegleiter“* (B08, Z. 498–499). Diese Rolle ist eine einzelne und *„nicht die einzige Rolle als Lehrerin“* (B08, Z. 237), sie bedeutet auch Unterstützer/in zu sein und *„heißt für mich, dass ich Schüler mit ihren Fähigkeiten oder auch Defiziten individuell versuche zu unterstützen, was und wie sie lernen sollen“* (B05, Z. 3–5).

4.1.2 Haltungen

Wertschätzung und Respekt gegenüber den Schülerinnen und Schülern: *„Eine Lernbegleiterin ist sehr respektvoll und wird sehr respektiert“* (B22, Z. 85–86).

Empathie und Einfühlsamkeit: *„Das, denke ich mir, ist etwas Wichtiges, ein Eingehen, ein empathisches Wahrnehmen der verschiedenen Persönlichkeiten“* (B21, Z. 56).

Schüler/innen-Orientierung: *„Lernbegleiter können sich auf die Bedürfnisse der Schüler einstellen“* (B12, Z. 16; B11, Z. 30).

Hohe Gewichtung der formativen Leistungsbeurteilung: *„Man erkennt Lernbegleiter daran, wie sie über die Schüler reden und denken. Daran erkennt man, ob jemand der Benotende ist, der sagt, was gut und richtig ist oder ob es jemand ist, der die Schüler wirklich fördern und begleiten möchte“* (B18, Z. 311–313).

Verständnis von Lernen als aktiven, konstruktiven Prozess: *„Lernbegleiter tanzen nicht an der Tafel herum“* (B06, Z. 248).

Ganzheitliches Bildungsverständnis: *„Es (geht) beim Lernen auch um die persönliche Entwicklung“* (B22, Z. 101).

Zurück-Haltung – Lehrer/innen teilen Verantwortung mit den Schülerinnen und Schülern: *„Ich gehe nicht voran, sondern ich bin dabei oder oft sogar dahinter (...)“* (B20, Z. 463–464).

4.1.3 Handlungsfelder

Unterstützen der Schüler/innen – innerhalb und außerhalb des Unterrichts: *„Wenn du Mittagspause hast, kannst du mich, wenn du magst, nach dem Essen treffen und da besprechen wir das“* (B22, Z. 44–45).

Gestalten von individualisierenden, lernförderlichen Arrangements: *„Da bin ich dann froh, wenn ich zwei Schüler habe, die es schon verstanden haben und die mir helfen können“* (B06, Z. 33–34).

Arbeiten mit kleinen Gruppen: *„Lernbegleiter besprechen mit Schülern was gemeinsam und dann sagen die: ‚Danke oder so‘“* (B01, Z. 115–116).

Beraten und Begleiten: *„Lernbegleiter legen die Hand auf die Schulter, das ist auch eine Begleitung“* (B04, Z. 506).

Instruieren: *„Lernbegleiter machen auch ab und zu typische Lehrerdinge“* (B04, Z. 260).

Selbst Lernen: *„Lernbegleiter müssen auch selbst von anderen etwas annehmen und lernen können“* (B21, Z. 169).

4.1.4 Kompetenzen

Diagnosekompetenz: *„Lernbegleiterinnen können optimal dort ansetzen, wo Schülerinnen Vorwissen haben“* (B18, Z. 11).

Fähigkeit, flexibel situationsangemessen auf Bedürfnisse zu reagieren (Adaptivität): *„Lernbegleiter können für jeden Schüler natürlich das Passende herausuchen“* (B13, Z. 428).

Reflexionskompetenz: *„Lernbegleiter können reflektieren, was jetzt Sachen (sind), die gut oder nicht gelaufen sind“* (B01, Z. 178).

4.1.5 Ziele

Schüler/innen entwickeln fachspezifische und -unabhängige Kompetenzen: Methodenkompetenz: *„dass sich Schülerinnen leichter tun, inhaltliche Dinge zu erarbeiten“* (B14, Z. 30).

Personale Kompetenz: *„dass Schülerinnen für sich selber, für ihr Tun, für ihr Leben die Verantwortung übernehmen“* (B15, Z. 55–56).

Fachkompetenz: *„dass eine Verbesserung im Lernerfolg der Schüler (sichtbar ist)“* (B13, Z. 7).

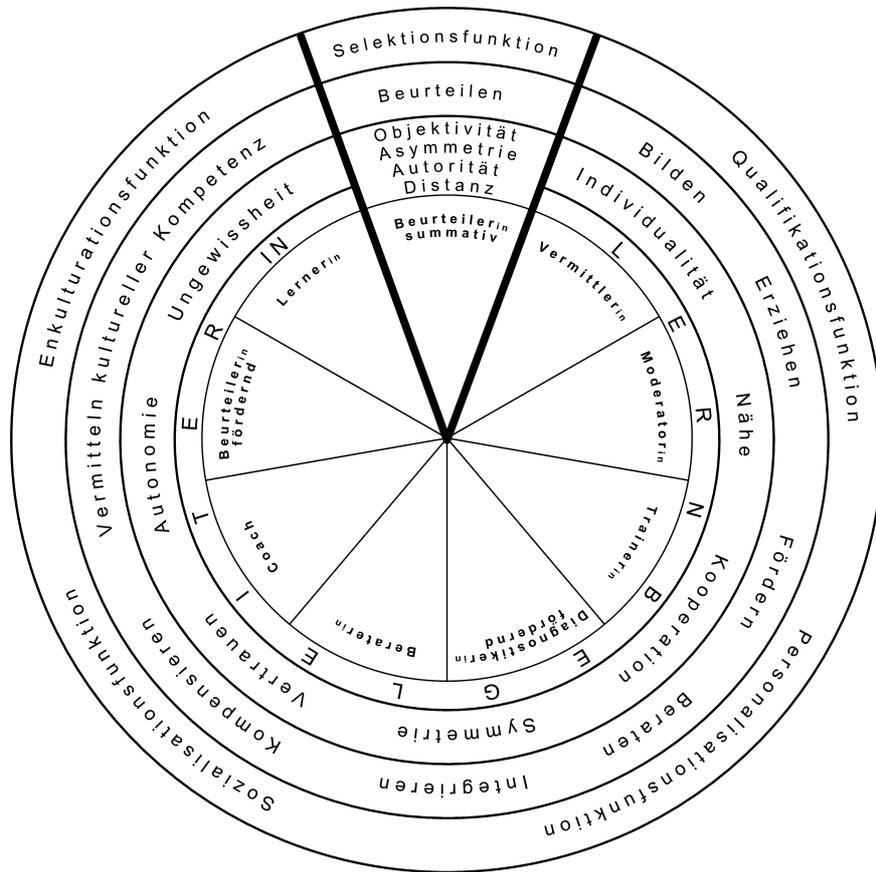
Soziale Kompetenz: *„dass Schüler eine wertschätzende Haltung den Lehrern gegenüber und untereinander entwickeln“* (B17, Z. 39).

4.2 Vergleich des Verständnisses von „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“ in Literatur und Praxis

Inwieweit stimmt das in der Literatur beschriebene Verständnis zu den beiden Begriffen mit den Einschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrern an AHS und NMS überein (vgl. Perkhofer-Czapek 2016b, S. 248ff.)?

4.2.1 Beschreibungen

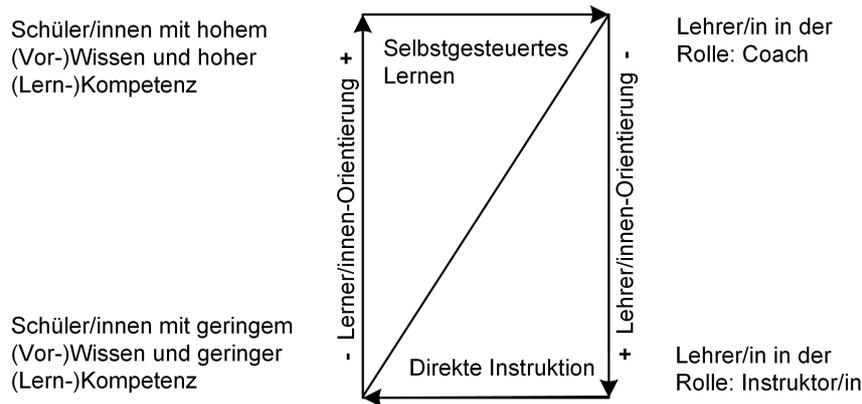
Weitgehende Übereinstimmung zwischen Literatur und Praxis in den Beschreibungen besteht darin, dass Lernbegleiter/innen das inhaltlich-fachliche, methodisch-strategische, sozial-kommunikative und affektive Lernen ihrer Schüler/innen auf Basis bestimmter unterrichtsbezogener Überzeugungen ermöglichen, begleiten und unterstützen (vgl. Perkhofer-Czapek 2016b). Während jedoch die Befragten den Begriff „Lernbegleiter/in“ eher als singuläre Rolle und als Gegensatz zu Instruktor/in bzw. Wissensvermittler/in und Lernbegleitung als Gegensatz zu Frontalunterricht beschreiben, steht in der Literatur meist eine komplementäre Sichtweise im Sinne von sowohl-als auch im Vordergrund. Das in der Literatur beschriebene Verständnis beschreibt „Lernbegleiter/in“ als Oberbegriff, unter dem verschiedene Rollensegmente wie z.B.



Übersicht 1: Rollenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern
(Quelle: Perkhofe-Czapek 2016a, S. 89)

Moderator/in, Berater/in, formative Beurteiler/in oder pädagogische Diagnostiker/in subsumiert sind, die den individuellen Lernprozess der Schüler/innen systematisch unterstützen und zu selbstbestimmtem Lernen führen – auch das Segment Wissensvermittler/in (siehe Übersicht 1).

Auf Grundlage dieses Verständnisses finden sich nur in der Literatur Beschreibungen von Lernbegleitung als kontinuierlicher Prozess, der sich in Abhängigkeit von den Kompetenzen und Lehr-Lern-Vorlieben der Lernenden und Lehrenden und an den zu vermittelnden Inhalten und angestrebten Zielen von direkter Instruktion über selektive Anleitung bis zur zurückhaltenden



Übersicht 2: Lernbegleitung als Prozess nach Reusser (1999) und Dubs (1995)
(Quelle: Perkhofer-Czapek 2016a, S. 75)

Beratung erstreckt. Im Rahmen dieses Prozesses wechseln Lernbegleiter/innen situationsadäquat zwischen den Rollensegmenten ihres Rollenspektrums (siehe Übersicht 2).

Der in den Beschreibungen der Literatur hergestellte Bezug zur Berufsbezeichnung „Lehrer/in“ findet sich auch bei einer/einem Befragten: „*Lernbegleiter ist man im Unterricht im Prinzip immer, wenn man nicht in einer Prüfungssituation ist, wenn man nicht signalisieren muss, da kannst du zu wenig*“ (B08, Z. 277–279). Der Zusammenhang dieser beiden Begriffe scheint jedoch nicht für alle Befragte klar zu sein: „*Jetzt sollte ich wissen, was ein Lernbegleiter tut. Indem er Lernbegleiter ist, ist er sowieso Lehrer auch – oder nicht? Das habe ich jetzt nicht ganz verstanden*“ (B10, Z. 64–65).

4.2.2 Haltungen

Die Aussagen der Befragten mit Bezug zu Haltungen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen von Lernbegleiterinnen und -begleitern entsprechen im Wesentlichen den in der Literatur genannten. Es besteht Übereinstimmung, dass diese wertschätzend und einfühlsam sind, sich an den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen orientieren und ein hohes Interesse an einer guten Beziehung zu ihnen und an deren fachlichen und persönlichen Entwicklung haben. Das Lernbegleiterinnen und -begleitern zugeschriebene Verständnis von Lernen als aktiven, konstruktiven und eigensinnigen Prozess mit unterschiedlichem Zeitbedarf und Ergebnisoffenheit wird in der Literatur im Zusammenhang mit



Übersicht 3: Lernbegleiter/in nach Reusser (2001, S. 108); Siebert (2005, S. 226)
(Quelle: Perkhofer-Czapek 2016a, S. 62)

Komplementärhaltung (Sowohl-als-auch-Haltung) genannt. Darunter ist die Bereitschaft zu verstehen, das Rollen- bzw. Handlungsspektrum aktuellen Erkenntnissen und Entwicklungen entsprechend anzupassen ohne Traditionelles dafür aufzugeben (siehe Übersicht 3).

4.2.3 Handlungsfelder

Sowohl in der Literatur als auch in den Einschätzungen der Praktiker/innen zeigt sich das zentrale Handlungsfeld von Lernbegleiterinnen und -begleitern in der Unterstützung der Schüler/innen, ihre Potenziale zu entfalten. Die von den Befragten genannten Handlungsfelder können den in der Literatur erwähnten Rollensegmenten von Lernbegleiterinnen und -begleitern wie Moderator/in, Lernberater/in, Berater/in, Coach, Diagnostiker/in oder Lerner/in zugeordnet werden. *„Die Kunst liegt (. . .) in der Integration der Rollensegmente: Die Schüler müssen instruiert werden, damit sie selbständig arbeiten können; nur wenn die Schüler selbständiges Arbeiten gelernt haben, kann sich die Lehrkraft auf die Lernberatung beschränken. Instruktion und Selbststeuerung des Lernens sind eben kein Gegensatz, sondern integrierbar“* (Gudjons 2006, S. 167).

4.2.4 Kompetenzen

Um die Lernprozesse der Schüler/innen begleiten zu können, benötigen Lernbegleiter/innen Diagnosekompetenz kombiniert mit inhaltlicher, didaktischer und sozialer Fachkompetenz. Darin herrscht große Übereinstimmung in Literatur und Praxis. Während jedoch in der Literatur die Fähigkeit, bedarfsorientierte Maßnahmen zu setzen mit der Fähigkeit verbunden wird, zwischen den

einzelnen Rollensegmenten innerhalb des Rollenspektrums situativ zu wechseln, findet sich dieser Anspruch in den Aussagen der Befragten kaum. Dies legt den Schluss nahe, dass ein Großteil der Befragten „Lernbegleiter/in“ nicht als Oberbegriff für Rollensegmente sieht, die je nach Bedarf eingenommen werden (vgl. Perkhofer-Czapek 2016b, S. 251f.).

4.2.5 Ziele

Die Einschätzungen der Befragten nach den Zielen stimmen mit den in der Literatur erhobenen Aussagen überein: Lernbegleiter/innen zielen auf die (Weiter-)Entwicklung der fachspezifischen und fachunabhängigen Kompetenzen und Potenziale der Schüler/innen ab – auch im Sinne des lebensbegleitenden Lernens. Es scheint wichtig, dass *„Lernen für die Schüler keine Bürde ist, sondern etwas, (...) was auch für ihre Zukunft Sinn macht“* (B07, Z. 279–280).

4.3 Einschätzung der Zumutbarkeit von „Lernbegleiter/in“ und „Lernbegleitung“

Inwieweit schätzen es die befragten Lehrer/innen als zumutbar ein, die Rolle Lernbegleiter/in zu übernehmen und welche Faktoren führen sie als ausschlaggebend für Übernahme oder Ablehnung dieser Rolle an (vgl. Perkhofer-Czapek 2016b, S. 252ff.)?

Nahezu alle Befragten sowohl aus der AHS als auch aus der NMS finden, dass Lernbegleiter/in zu sein nicht nur allen Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Professionalität zumutbar ist, sondern eine Selbstverständlichkeit, der Normalfall in der Unterrichtspraxis. *„In Wirklichkeit begleiten wir immer schon, schon seit hundert Jahren begleiten wir beim Lernen. Aber die Frage ist halt: ‚Wie stark wird’s gewichtet?‘“* (B06, Z. 72–73). Folgende Faktoren schätzen die Befragten als besonders förderlich für die Übernahme der Rolle Lernbegleiter/in ein:

Bestimmte innere Haltungen und unterrichtsbezogene Überzeugungen: *„[Ob jemand die Rolle übernimmt], das unterscheidet sich bei uns danach, wer glaubt, dass er Lehrer im Sinn von Lehren ist oder Lehrer im Sinn von Lernen ermöglichen“* (B03, Z. 507–508).

Klar kommunizierte Erwartungen der Stakeholder wie z.B. der Schulleitung: *„Hier an unserer Schule wird das erwartet, das ist überhaupt keine Frage, das*

ist unser schulisches Konzept. Das ist Mindeststandard hier, das ist keine Frage“ (B21, Z. 211–212).

Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote: *„Es müsste unheimlich viel an der Persönlichkeit der Lehrer und Lehrerinnen gearbeitet werden“* (B20, Z. 57–58).

Hoher Stellenwert von formativer Leistungsbeurteilung: *„In Biologie war das [Benotung] für mich überhaupt kein Problem, weil eben die Kinder sich selbst eingeschätzt haben und vor allem auch die Mitschüler mitgetan haben“* (B13, Z. 256–257).

Rollenklarheit: *„Ich versuche in Zukunft mehr zu signalisieren: ‚Das ist jetzt eine Situation, wo ich als Prüfer agiere und sage: ‚Ich muss dich jetzt darauf hinweisen, wenn du etwas falsch machst, auch wenn es unangenehm ist.‘ Und klarer signalisiere: ‚Das ist jetzt ein gesichertes Übungsfeld, wo du Fehler machen kannst, ohne dass dich jemand beurteilt oder dass ich mir denke, dass du [in diesem Fach] schlecht bist““* (B08, Z. 187–191).

Als hinderlich die Rolle Lernbegleiter/in zu übernehmen, werden u.a. folgende Faktoren genannt: Unzureichende Ausbildung, fehlende Fortbildungsangebote und Erfahrung aus eigener Schulzeit: *„Im Studium ist diese Ausbildung zu einer Begleiterin nicht so besonders vertreten“* (B07, Z. 86–87). Rollenkonflikt: Summative Beurteilung: *„Das ist ja auch die große Diskrepanz mit der Benotung“* (B19, Z. 182). Traditionelles Lernverständnis: *„Wir befinden uns noch im Zwiespalt zwischen dem Alten und dem Neuen, und wir sind erst am Weg“* (B19, Z. 182–183). Fehlende Begriffs- und Aufgabenklarheit: *„Ich merke auch immer wieder, dass die Lehrerinnen und Lehrer oft vor so Begriffen oder so Tätigkeiten einfach eine gewisse Scheu haben, weil sie sie nicht kennen“* (B19, Z. 115–116).

5 Interpretation und Diskussion

Die Einschätzungen der 22 befragten Lehrer/innen zum Verständnis der Rolle Lernbegleiter/in und deren Handlungsfeld Lernbegleitung kommen insgesamt dem in der Literatur beschriebenen sehr nahe. Und dies, obwohl beide Begriffe laut Aussage der Befragten in der Aus- und Fortbildung noch nicht vorgekommen sind. Lernbegleiter/innen sind Lehrer/innen, die ihre Schüler/innen bspw. wertschätzend und respektvoll behandeln, individuell fördern, zum

selbstbestimmten Lernen anleiten und beraten. Sie vermitteln Wissen und wenden bevorzugt Methoden und Instrumente formativer Leistungsrückmeldung an. Lernbegleiter/innen erfüllen die pädagogische Funktion von Schule, nicht aber die selektive, darum kann es zu Missverständnissen führen, wenn die Bezeichnung „Lernbegleiter/in“ als Synonym für Lehrer/in verwendet wird (siehe Übersicht 1).

Um die Lernprozesse ihrer Schüler/innen anregen und unterstützen zu können, nehmen Lernbegleiter/innen auf Basis ihrer eigenen Lehr-Lern-Vorlieben und Kompetenzen in Abhängigkeit zu den vorhandenen Kompetenzen der Schüler/innen, zu den zu vermittelnden Inhalten und angestrebten Zielen bewusst ein bestimmtes Rollensegment aus dem Rollenspektrum ein. Ihr Rollenspektrum umfasst lehrer/innen-zentrierte Rollensegmente wie Instruktor/in oder Moderator/in ebenso wie schüler/innen-zentrierte wie Lernberater/in oder Lerncoach. Die bewusste Eingrenzung der pädagogisch orientierten Rollensegmente unter dem Oberbegriff „Lernbegleiter/in“ gegenüber dem Rollensegment summative/r Beurteiler/in, das die Selektionsfunktion von Schule zu erfüllen hat, ermöglicht professionellen Umgang mit diesem Spannungsfeld. Professionell agierende Lehrer/innen akzeptieren die Anforderung, auch summativ beurteilen zu müssen, als unveränderbaren, historisch gewachsenen Aspekt ihres Berufes. Für sie selbst und für ihre Schüler/innen ist geklärt, ob sie in der jeweiligen Unterrichtssituation förderorientiert als Lernbegleiter/in agieren oder summativ beurteilend.

Die Präzisierung der Fachsprache und konstruktive Auseinandersetzung mit den Handlungsfacetten und zumutbaren Ausprägungen der Rolle Lernbegleiter/in eröffnet Gestaltungsspielräume zur Anpassung an persönliche Lehr-Lern-Vorlieben und befähigt dazu, sich von überfordernden Ansprüchen seitens der zahlreichen Stakeholder des Lehrberufs abzugrenzen. Lehrer/innen sollen sich selbstbewusst und aktiv mitgestaltend in die laufenden Diskussionen zum Lehrberuf einbringen können, ohne *„sich selbst ständig in die Rolle des zunehmend zermürbten Dauer-Opfers von Dauer-Reformen hineinzumanövrieren“* (Terhart 2011, S. 217).

Die Rolle Lernbegleiter/in einzunehmen sehen nahezu alle Befragte jeder Lehrerin/jedem Lehrer im Rahmen der Professionalität nicht nur zumutbar, sondern als ein zu erfüllender Anspruch. Dieser Einschätzung stehen die Ergebnisse zahlreicher Studien gegenüber, nach denen Lernbegleitung im Unterricht nur selten bzw. in einem eher passiven, wenig unterstützenden Ver-

ständnis angewendet wird (vgl. z.B. Kobarg & Seidel 2007; Dalehefte 2006). „Es scheint ein schwieriger, aber zugleich unverzichtbarer Schritt im Prozess der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen zu sein, von den eigenen Lehrbedürfnissen zurückzutreten und sich der Lernbegleitung der Schüler/innen zu widmen“ (Hascher & Astleitner 2007, S. 35).

6 Ausblick und Perspektiven

Lehrer/innen verfügen über Bilder von Lehrer/innen-Rollen, die es ins Bewusstsein zu heben und zu reflektieren gilt. Es ist anzunehmen, dass nicht nur angehende Lehrer/innen mit den vielfältigen Rollensegmenten des Rollenspektrums von Lernbegleiterinnen und -begleitern und den diesen zugrunde liegenden Orientierungen und Handlungsfeldern wenig vertraut sind. Auf der Basis der Erkenntnisse dieser Untersuchung scheint es empfehlenswert, in der Lehrer/innen-Ausbildung und in berufsbegleitenden Fortbildungen die vielperspektivischen Handlungsspielräume der Lehrer/innen-Rollen sichtbar zu machen und es Teilnehmenden zu ermöglichen, die Facetten der einzelnen Rollensegmente der Lernbegleitung zu reflektieren, um selbst ein persönlich stimmiges Rollenmodell für sich entwickeln zu können. Rezipthaftes Vorgehen in der Lernbegleitung ist durch die hohe Komplexität pädagogischer Situationen limitiert. Lernbegleiter/innen bieten in Abhängigkeit zur jeweiligen Situation direkte Informationen, Anleitungen, Übungsangebote und Ratschläge ebenso wie Angebote zu Reflexion und Selbsteinschätzung sowie zurückhaltende Hilfe zur Selbsthilfe. „Es gibt also in einer bestimmten pädagogischen Situation kein „richtiges“ pädagogisches Handeln in dem Sinne, daß [sic!] man nur so und nicht anders agieren könne; vielmehr können wir uns jeweils nur „angemessen“ verhalten“ (Giesecke 2010, S. 22).

Literatur

- BMUKK (Hg.) (2012). Die Neue Mittelschule. Presseinformation zu Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2012/pk_unterlage_nms_22101.pdf?4dtiae (30.05.2015).
- Dalehefte, Inger Marie (2006). Unterrichtsskripts – ein multikriterialer Ansatz. Eine Videostudie zum Zusammenspiel von Mustern unterrichtlicher Aktivitäten, Zielorientierung und prozessorientierter Lernbegleitung. Kiel: Hochschulschrift.

- Dubs, Rolf (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41, S. 889–903.
- Flick, Uwe (⁵2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (⁹2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–42.
- Giesecke, Hermann (¹⁰2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (⁴2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gudjons, Herbert (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina; Astleitner, Hermann (2007). Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–43.
- Helfferich, Cornelia (⁴2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kobarg, Mareike; Seidel, Tina (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*. 35/2, S. 148–168.
- Lamnek, Siegfried (⁵2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim Basel: Beltz.
- Lenz, Werner (2012). *Bildung. Eine Streitschrift*. Wien: Löcker.
- Leitner, Karin (2013). „Wir brauchen jetzt kein neues Dienstrecht für die Lehrer“. In: *Kurier*, Nr. 218 vom 8. August 2013, S. 2.
- Perkhofe-Czapek, Monika (2016a). Lernbegleiter/in und Lernbegleitung. In: Perkhofe-Czapek, Monika; Potzmann, Renate (2016). *Begleiten, Beraten, Coachen – Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer, S. 61–99. In Vorbereitung.
- Perkhofe-Czapek, Monika (2016b). Empirische Ergebnisse zu Lernbegleitung. In: Perkhofe-Czapek, Monika; Potzmann, Renate (2016). *Begleiten, Beraten, Coachen – Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer, S. 231–271. In Vorbereitung.
- Radnitzky, Edwin (2012). Über das Lernen. Leittext der Sektion I des BMBF. Abrufbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/806/course/section/352/ueber_das_lernen.pdf (30.05.2015).
- Reinders, Heinz (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. Wien: Oldenbourg.

- Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hg.) (2011). Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, Kurt (1999). „Und sie bewegt sich doch“ – Aber man behalte die Richtung im Auge. Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. *die neue schulpraxis*. Themenheft 99, S. 11–15. Abrufbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/WandelLehrerrolle.pdf> (30.05.2015).
- Reusser, Kurt (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia; Schnaitmann, Gerhard W. (Hg.). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, S. 106–140.
- Siebert, Horst (2005). Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, Reinhard (Hg.). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Basel: Beltz, S. 224–233.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202–224.

„55+ ... eine Herausforderung“ – Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen von Wiener Lehrerinnen und Lehrern

Michaela Ziegler

Abstract Deutsch

Die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die schon seit Jahrzehnten in der Schule tätig sind, wird sukzessive größer und größer. Verbunden mit der Bologna-Forderung nach „Lebenslangem Lernen“ ist an der PH Wien im Sommersemester 2013 die Fortbildungsveranstaltung „55+ ... eine Herausforderung“ gestartet worden. In dieser Veranstaltung stehen Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen der Teilnehmer/innen im Mittelpunkt. In diesem Artikel werden Ergebnisse zur empirischen Untersuchung der Fortbildungsveranstaltung dargestellt. Dazu wurden Daten aus fünf Semestern gesammelt, zusammengefasst und analysiert. Darauf aufbauend wurde im Sommersemester 2015 ein Gruppeninterview auf den Grundlagen einer Fokusgruppe durchgeführt.

Abstract English

The number of teachers who are active in school for decades is rising successively. In combination with the Bologna-Claim „lifelong learning“ an advanced training course named „55+ ... a challenge“ was called into life in the summer term of 2013. Visions, wishes, fears and misgivings of the participants were the focus of this course. The data of five terms were collected, analyzed and summarized. Based on the data a group interview was conducted on the basis of a focus group in the summer term of 2015.

Keywords

Arbeitssituation, ältere Lehrer/innen, Fortbildung, Visionen, Wünsche, Ängste

Zur Autorin

Michaela Ziegler, Mag., Volksschullehrerin, Psychologin, Lehrende an der PH Wien in der Aus- und Fortbildung

Kontakt: michaela.ziegler@phwien.ac.at

1 Ausgangslage und Forschungsabsicht

Falkenstein beschreibt in seinem Artikel „Ältere Arbeitnehmer: Das Projekt PFIFF“ die Veränderungen am Arbeitsmarkt: *„Der demografische Wandel wirkt sich auf viele Bereiche unserer Gesellschaft aus, auch auf den betrieblichen. Insgesamt weniger und zugleich ältere Erwerbstätige werden den zukünftigen Anforderungen nachkommen müssen“* (Falkenstein 2011, S. 73). Dies ist auch in Österreich deutlich erkennbar. Laut Statistik Austria (2015) ist die Bevölkerungsanzahl in der Altersgruppe 50 bis 64 Jahren innerhalb von fünf Jahren (2008 bis 2013) von 18 auf 20 Prozent gestiegen.

Regula Dobmann Gränicher stellte in ihrer Untersuchung „Ältere Arbeitnehmende – Bedürfnisse in Bezug auf Arbeit und Praxis“ in Deutschland fest, dass leider ein negatives Bild vom Alter vorherrscht. Älteren Arbeitnehmenden werden *„tieferes berufliches Engagement, geringere Leistungsfähigkeit sowie größerer Widerstand gegenüber technologischen Veränderungen unterstellt, obwohl Fakten aus der Praxis dazu fehlen“* (Dobmann Gränicher 2012, S. 114).

Um der Entwicklung von Finanzierungsproblemen durch die Alterung der Bevölkerung begegnen zu können, wird von verschiedenen Seiten eine Hebung des Pensionsalters vorgeschlagen (vgl. Dobmann Gränicher 2012). Eine solche Maßnahme wäre allerdings nur dann von Nutzen, wenn ältere Menschen im Arbeitsprozess eine Beschäftigung finden und motiviert sind, länger zu arbeiten. *„Aus arbeitspsychologischen Überlegungen wird eine stärkere Auseinandersetzung mit den (veränderten) Bedürfnissen und Ressourcen älterer Arbeitnehmender für eine Unternehmung in der Zukunft äußerst wichtig“* (ebd., S. 14). Dies wird auch für den Bildungssektor entsprechend zu überdenken sein.

Was können „ältere Beschäftigte“ im Arbeitsprozess leisten? Dobmann Gränicher fasste die Untersuchungen von Bruggmann (2000) und Winkler (2012) zur Leistung von älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wie folgt zusammen: Folgende Leistungen stiegen in Zusammenhang mit dem chronologischen Alter: Lebens- und Berufserfahrung, Urteilsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Gelassenheit, Qualitätsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Auffas-

sungsgabe, Kooperationsfähigkeit, Durchhaltewillen, Beständigkeit, Weisheit, die Fähigkeit komplexe Zusammenhänge zu verstehen, Angst vor Veränderungen, Toleranz, Loyalität gegenüber dem Unternehmen und einer Identifikation mit der Firma. Gleich geblieben sind Leistungen wie Systemdenken, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit. Abgenommen haben hingegen die körperliche Leistungsfähigkeit, geistige Beweglichkeit, Risikobereitschaft, Lerntempo und die Aufstiegsorientierung (vgl. Dobmann Gränicher 2012).

Prümper und Richenhagen setzten sich damit auseinander, wie die Arbeitsfähigkeit unterstützt werden kann; also weg von der Beforschung der Krankenstandsquoten. Beide stellten in ihren Untersuchungen fest, dass es selbst bei einer hohen quantitativen Arbeitsbelastung nicht zu einer Reduktion der Arbeitsfähigkeit kommen muss, wenn genügend Handlungsspielraum vorhanden ist. *„Der Kontrolle über die eigene Arbeit wird damit als gesundheitlicher Ressource eine potentiell „stresspuffernde“ Wirkung zuteil“* (Prümper & Richenhagen 2011, S 142). Es wird dabei von einer Arbeitsgestaltung gesprochen, die einen angemessenen Handlungsspielraum hinsichtlich Reihenfolge, Arbeitstempo und Vorgehensweise für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vorsieht. Auch das Führungsverhalten hat für die Arbeitsfähigkeit eine herausragende Bedeutung. *„Gutes Führungsverhalten fördert die Arbeitsfähigkeit, schlechte Führung reduziert sie!“* (Ilmarinen & Tempel 2002, S. 245). Für die betriebliche Praxis bedeutet das, dass freundliches und respektvolles Vorgesetztenverhalten fester Bestandteil unternehmerischer Grundsätze sein sollte (vgl. Prümper & Richenhagen 2011).

2 Ziel und Forschungsfragen

Die Fortbildungsveranstaltung „55+ ... eine Herausforderung“ wird seit dem Sommersemester 2013 mit acht Einheiten (zu je 45 Minuten) angeboten. Aus meiner persönlichen Erfahrung war ich überrascht, dass sich bereits für die erste Veranstaltung 30 Personen anmeldeten. Dies war eine hohe Anmeldezahl für eine neue Veranstaltung in der Fortbildung. Alle Teilnehmer/innen erschienen auch, was in der Fortbildung eher ungewöhnlich ist, da die Teilnahmecompliance meiner Erfahrung nach nicht immer so hoch ist. Seit Beginn der Veranstaltung nahmen insgesamt 155 Lehrer/innen teil. Nach fünf Semestern der Durchführung dieses Fortbildungsangebots wurde eine empiri-

sche Untersuchung durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es, zu folgenden Fragen Erkenntnisse zu gewinnen:

Frage 1: Wie geht es Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern, die schon viele Jahre im Schuldienst in Wien tätig sind in Bezug auf die Arbeitsbelastung?

Frage 2: Welche Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen in Bezug auf ihre Arbeitssituation haben sie?

Frage 3: Welche Konsequenzen für die Fortbildung dieser Zielgruppe ergeben sich daraus?

3 Methodische Überlegungen

Das Forschungsvorhaben lässt sich in zwei aufeinander aufbauende Bereiche teilen. Im ersten Schritt wurden Daten aus fünf Semestern dieser Fortbildungsveranstaltung im Zuge eines „Marktplatzes“ gesammelt, um anschließend – bezugnehmend auf die daraus gewonnenen Informationen – in einem zweiten Schritt ein Gruppeninterview auf den Grundlagen einer Fokusgruppe nach Marlene Schulz (vgl. Schulz 2012) durchzuführen.

3.1 Vorgangsweise bei der Datenerhebung in der Fortbildungsveranstaltung

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Literaturrecherchen und persönlichen Wahrnehmungen der Autorin wurde im Jahr 2013 ein Design für die Fortbildungsveranstaltung „55+ ... eine Herausforderung“ entwickelt. Folgende Schwerpunkte und Ziele standen bei der Gestaltung der Veranstaltung im Mittelpunkt:

- Die Kommunikation der Teilnehmer/innen untereinander und Möglichkeit zum Gedankenaustausch mit dem Ziel, zu sehen, dass man nicht alleine mit seinen eigenen Wahrnehmungen, Ängsten, Verärgerungen, Fragen ist.
- Information zu gesetzlichen und organisatorischen Fakten zum geplanten Pensionsantritt mit dem Ziel, transparent und direkt Informationen zu erhalten und vor allem gezielt persönlich nachfragen zu können.
- Achtsamkeitsübungen mit dem Ziel, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und nach Bedarf andere Perspektiven einnehmen zu können.

Zur Datenerhebung in der Fortbildungsveranstaltung wurde die Methode des World-Cafés gewählt. Diese Methode wurde von der/dem US-amerikanischen Unternehmensberater/in Juanita Brown und David Isaacs für Gruppenprozesse von 12 bis 2000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern entwickelt (vgl. World Cafe). Dabei konnten die Teilnehmer/innen in Gruppen in verschiedene Themen eintauchen, diskutieren und an die Aussagen der anderen Gruppen anknüpfen. Folgende vier Themen wurden dabei behandelt: (1) Gesetzliche und organisatorische Fragen an die Vertreter/innen des Stadtschulrats für Wien, (2) Belastendes und Ängste, (3) Visionen und Wünsche und (4) Wünsche an die Fortbildung.

Die Achtsamkeitsübungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gut angenommen. Die Rückmeldungen dazu in den Evaluierungsbögen und Plenumsrunden zum Ende der Veranstaltung waren durchwegs positiv. Psychische und physische Auswirkungen dieser Achtsamkeitsübungen lassen sich in diesem Setting jedoch nicht überprüfen und wurden daher aus dem Forschungsdesign ausgeschlossen.

Für die Beantwortung gesetzlicher und organisatorischer Fragen wie zum Beispiel zur Pensionsregelung standen Referentinnen und Referenten aus dem Stadtschulrat für Wien zur Verfügung und wurden, ausgenommen die Fragen hinsichtlich der Pensionierung, bei der Datenerhebung mittels World-Cafe miteinbezogen.

3.2 Gruppeninterview

Das Gruppeninterview wurde im April 2015 im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung durchgeführt. Fünfzehn Teilnehmerinnen erklärten sich bereit, an diesem Interview teilzunehmen. Die Teilnehmerinnen kamen aus der Volksschule und Neuen Mittelschule, eine Kollegin aus der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule). Die Aufnahme des Interviews erfolgte mit einem Handy und dauerte 33 Minuten. Die Aufnahme wurde transkribiert. Zur Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) beigezogen und danach die Kategorien datengeleitet, also induktiv erstellt.

Aus der Datenanalyse des Interviews wurden die in Übersicht 1 dargestellten Kategorien entwickelt. Die Kategorien wurden hinsichtlich der Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und Interpretationsmöglichkeit bearbeitet und zusammengefasst. Bereiche, die nur selten genannt wurden, wurden gestrichen.

4 Ergebnisse

Ziel der Untersuchung war es, Erkenntnisse über Visionen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen von Lehrerinnen und Lehrern, die schon viele Jahre im Schuldienst in Wien tätig sind, zu gewinnen und in der Folge Informationen für die Planung spezifischer Fortbildungsveranstaltungen zu nutzen.

4.1 Zusammenfassung der Daten aus den fünf Semestern der Fortbildungsveranstaltung

Aufbauend auf die Literaturrecherche wurden die Daten in folgende vier Bereiche gegliedert: Gesetzliche und organisatorische Fragen, Belastendes und Ängste, Visionen und Wünsche und zuletzt die Wünsche an die Fortbildung.

4.1.1 Gesetzliche und organisatorische Fragen

Im Bereich psychische, physische Belastung und Gesundheit wurde wiederholt die Frage gestellt, warum es im schulischen Setting kein Arbeitsinspektorat gibt. Die Lärmbelastung wird in Schulen in den Pausen nicht gemessen. Die Arbeitsplatzgröße an den Neuen Mittelschulen entspricht mit meist einem halben Tisch pro Lehrer/in und oft nur zwei Computerarbeitsplätzen für alle Lehrer/innen laut Meinung der Befragten sicher nicht den gesetzlichen Standards.

Warum werden Ressourcen wie Berufserfahrung und Geduld, die lang im Dienst stehende Kolleginnen und Kollegen sich zugelegt haben, nicht genutzt? Ältere Kolleginnen und Kollegen wollen arbeiten, aber manchmal nicht mehr nur in der Klasse und als klassenführende Lehrerin oder klassenführender Lehrer. Sie wollen ihre pädagogischen „Schätze“ mit anderen teilen. Sie brauchen alternative Möglichkeiten, um z.B. einem Burnout vorzubeugen. Wie kann die Berufserfahrung dienstälterer Kolleginnen und Kollegen für junge Lehrer/innen genutzt werden?

4.1.2 Belastendes und Ängste

(a) Dienstgeber, Organisatorisches

Belastung empfinden die meisten der befragten Kolleginnen und Kollegen durch – ihrer Meinung nach – erhöhten bürokratischen Aufwand, Dokumentationsflut, den Einsatz ihrer Meinung nach „unausgegorener“ Schulverwaltungsprogramme wie WiSion (Wiener Schulinformationssystem online), die

Einführung von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und durchzuführende Testungen der Schüler/innen. Die befragten Lehrer/innen wollen unterrichten und nicht in Verwaltungstätigkeiten untergehen.

(b) Elternarbeit

Als belastend wird von den Befragten empfunden, dass ihrer Einschätzung nach immer mehr Erziehungsarbeit von den Eltern und der Gesellschaft auf die Schule abgewälzt wird, wie z.B. Zahngesundheit, Sexualerziehung, Verkehrserziehung ect.

(c) Team, Kolleginnen und Kollegen

Die Zerschlagung von gut zusammenarbeitenden Teams wird in den Neuen Mittelschulen als belastend und nicht ressourcenorientiert empfunden.

(d) Schüler/innen, Unterricht, Erziehung, Gesellschaft

Im Unterricht fühlen sich ältere Kolleginnen und Kollegen oft von Eltern, Direktorinnen und Direktoren, Inspektorinnen und Inspektoren im Stich gelassen, vor allem wenn es um eine Betreuung von (verhaltens)auffälligen Schülerinnen und Schülern geht. Zusätzlich als belastend empfinden die befragten Lehrer/innen den physischen und psychischen Zustand von vielen Schülerinnen und Schülern. Viele ältere Kolleginnen und Kollegen nehmen Lärm in den Klassen und in den Pausen als immer belastender wahr. Auch Wertevermittlung (z.B. Pünktlichkeit, Höflichkeit) bleibt nach Ansicht einiger der Befragten immer mehr an den Lehrerinnen und Lehrern hängen.

(e) Psychische, körperliche Belastungen

Die Frage, ob man mit „55+“ den Schülerinnen und Schülern „noch zumutbar“ ist, war immer wieder ein Diskussionsthema. Keine Unterstützung durch arbeitsmedizinische Auflagen und ihrer Einschätzung nach zu wenig Unterstützung durch Psychologinnen und Psychologen, Supervision und Sozialarbeiter/innen führen zu einer Überbelastung und Stress. Körperliche Beschwerden wie Verspannungen, Kopfschmerz, Bluthochdruck und Burnout nehmen zu. Der Zeitdruck wird belastender empfunden. Aber auch der Lärm und der Elektrosmog in den Klassenräumen, hervorgerufen durch Computer und einer steigenden Zahl an Handys, empfinden einige Kolleginnen und Kollegen als belastend. Die Angst ist vorhanden, nicht mehr bis zum Alter von 65 durchhalten zu können.

4.1.3 Visionen und Wünsche

(a) Psychische, physische Gesundheit

Ältere Kollegen und Kolleginnen arbeiten gerne, aber sie wünschen sich Unterstützung und Flexibilität in den letzten Arbeitsjahren, mehr Gesundheitsförderung und Supervision. Sie wollen die Möglichkeit erhalten, Arbeitszeiten flexibel zu reduzieren und Regenerationsphasen einzulegen. Die Bewilligung von Kuren sollte einheitlich und transparent erfolgen. Manche Kolleginnen und Kollegen wünschen sich einen Supplierschutz und einen „an die Altersstufe angepassten“ Stundenplan.

(b) Gesellschaft

Von der Gesellschaft wünschen sich laut Ansicht der Befragten ältere Kolleginnen und Kollegen vermehrt Wertschätzung und Anerkennung auch von Fachleuten, Politik und Presse. Eine Public Relations Kampagne könnte ein erster Schritt sein. Einige Kolleginnen und Kollegen könnten auch mit einem „goldenen Handshake“ gut leben. Lehrer/innen sind Bildungsfachleute und manche Politiker/innen sollten überlegen, sich „Bildungsberater“ zu nennen. Vielleicht sollten einige Politiker/innen und selbsternannte „Bildungsexpertinnen und -experten“ eingeladen werden, ein paar Tage zu unterrichten; dieser Vorschlag wurde immer wieder gemacht.

(c) Dienstgeber, Organisatorisches

Hier stand im Mittelpunkt der Wunsch, unterrichten zu können und nicht durch eine Flut an organisatorischen Tätigkeiten und Dokumentation, dass für die Befragten Wichtigste, die Zeit für den Unterricht und die Schüler/innen verdrängt wird. Eine organisatorische Entlastung wird gewünscht. Ein erhöhter Druck, der durch die vermehrte Durchführung von Testungen wie z.B. für die Bildungsstandards im Schulsetting entstanden ist, wird wahrgenommen; vor allem, wenn die Testergebnisse nicht wie vorgesehen für Schulentwicklung, sondern zur Beurteilung von Kolleginnen und Kollegen herangezogen werden. Außerdem würden es einige Kolleginnen und Kollegen begrüßen, umsteigen zu können, z.B. auf administrative Bereiche oder Mentoring von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Eine sinnvolle Ausgestaltung der Arbeitsplätze in den Lehrer/innenzimmern (vor allem in der Neuen Mittelschule) könnte die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sehr erleichtern.

(d) Team, Schule

Hier wurden folgende Wünsche immer wieder ausgesprochen: Einsatz von mehr (Team-)Lehrerinnen und (Team-)Lehrern, Vorschulklassen an jedem Volksschulstandort, Supplierreserven (damit die Teamlehrer/innen nicht für Supplierungen abgezogen werden), Hilfestellung bei (verhaltens)auffälligen Schülerinnen und Schülern, Ausstattung der Klassen durch Technik von heute (z.B. Whiteboards) mit sinnvoller Einschulung, Deutschkurse auch für Schüler/innen auf der Niveaustufe A2 und B1 sowie mehr Elternverantwortung.

4.1.4 Wünsche an die Fortbildung

Ältere Lehrer/innen wünschen sich weniger Veranstaltungen mit Fachinhalten, sondern eher gesundheits- und persönlichkeitsunterstützende Angebote. Weiters haben Fortbildungsveranstaltungen wie Museumspädagogik oder die Verbesserung der eigenen Sprachfähigkeit (z.B. Englisch) bei den Wünschen einen hohen Stellenwert. Ein begleitendes Einzelcoaching sowohl im Unterricht als auch beim eigenen Professionalisierungsanspruch wird gewünscht. Möglichkeit zur Hospitation an anderen Schulen oder im Ausland wäre für einige der befragten Kolleginnen und Kollegen interessant.

4.2 Gruppeninterview „Fokusgruppe“ – Ergebnisse der Datenanalyse

Aus der Datenanalyse des Gruppeninterviews wurden Kategorien entwickelt. Die Häufigkeiten wurden in der letzten Spalte vermerkt (siehe Übersicht 1).

Hier fällt sofort auf, dass das Wiener Schulverwaltungsprogramm WiSion im Interview am öftesten als belastend beschrieben wurde. Zusätzlich wurden die Hierarchischen Strukturen, die Schulentwicklung mit dem SQA, Dokumentationsflut und das Personalmanagement als belastend genannt. Als wesentliches Ergebnis im Zuge des Gruppeninterviews wurde deutlich, dass Belastendes und Visionen einander beeinflussen beziehungsweise bedingen.

Im Bereich Belastendes und Ängste kann man drei Themenbereiche erkennen. Einerseits erschwert die empfundene Belastung im organisatorischen Bereich durch nachlassende Personalressourcen und eine von den Befragten wahrgenommene Dokumentationsflut die Arbeit an den Schulen. Andererseits wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor allem das neue Schulverwaltungsprogramm WiSion im Wiener Pflichtschulbereich bzw. „Sokrates“ im AHS-Bereich auffallend als größte Belastung beschrieben (64 Nennungen).

Liste der Kategorien		Häufigkeiten
Belastendes und Ängste		177
Organisatorischer Bereich		94
Verwaltungstätigkeit		13
WiSion; Sokrates (Computerprogramme)		64
Dokumentationsflut		17
Führungsqualität		63
Wertschätzung und Führungsqualität		11
Schulentwicklung vorantreiben mit SQA		13
Information versiegt		7
Kommunikation nur mehr über den Computer		3
Nur Vertreterinnen und Vertreter des Schulstufenteams		7
Personalmanagement – oft wenig vorausschauend		15
Machtkampf unter den Kolleginnen und Kollegen		7
Hierarchische Strukturen		20
Visionen und Wünsche		20
Wertschätzung		14
Nicht Alleinlassen von jungen Kolleginnen und Kollegen		6

Übersicht 1: Liste der Kategorien Belastendes und Ängste, Visionen und Wünsche

Ein Nachlassen der Führungsqualität hinsichtlich personalorientiertem Einsatz von Kolleginnen und Kollegen im Unterricht sowie der Wertschätzung wurde festgestellt. Die befragten Kolleginnen und Kollegen gaben an, dass an ihren Schulen keine ressourcenorientierte und vorausschauende Personalpolitik durchgeführt wird.

Angesprochen wurde interessanterweise im Bereich Wünsche und Visionen, dass junge Kolleginnen und Kollegen z.B. beim Berufseinstieg nicht alleingelassen werden sollten. Diese Aussagen finden sich in allen fünf Semestern. Vielleicht nehmen ältere Kolleginnen und Kollegen die Probleme von Berufsanfängerinnen und -anfängern unmittelbar wahr. Sie hätten – meiner Ansicht nach – auf jeden Fall die Ressourcen, diese auf dem Weg in ihren Beruf zu unterstützen. Ein generativer Gedanke, den Heiko Ernst (2008) in seinem Buch „Weitergeben! Anstiftung zum generativen Leben“ beschreibt.

5 Ausblick

Die Informationen in Bezug auf Wünsche für die Fortbildung sind wichtig für die Planung von zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen und helfen bei der Beantwortung der Forschungsfrage nach den Konsequenzen für die Gestaltung von Fortbildung dieser Zielgruppe. An der Umsetzung wird gearbeitet.

Im Zuge dieser Studie haben sich weiters folgende Fragen ergeben: Kommt es zu einer Veränderung der Visionen, Wünsche und Ängste und Belastungen im Laufe der Unterrichtsjahre? Nehmen Lehrer/innen, die schon lange im Arbeitsprozess stehen, die organisatorischen Tätigkeiten als überflüssiger und belastender wahr? Will man im Laufe der Unterrichtsjahre intensiver als Person wahrgenommen und wertgeschätzt werden? Brauchen junge Kolleginnen und Kollegen in den ersten Dienstjahren ihre Energie für den Unterricht und nehmen das System Schule und Bildung nur am Rande wahr? Diese Fragen gilt es weiter zu verfolgen.

Literatur

- Bruggmann, Michael (2000): Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Dobmann Gränicher, Regula (2012): Ältere Arbeitnehmende – Bedürfnisse in Bezug auf Arbeit und Pension: Darstellung in Theorie und Praxis. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Falkenstein (2011): Ältere Arbeitnehmer: Das Projekt PFIFF, In: Seyfried, Brigitte (Hg.): Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein: Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente. Bonn: Bertelsmann, S. 73–81.
- Heiko, Ernst (2008): Weitergeben! Anstiftung zum generativen Leben. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Ilmarinen, Juhani; Tempel, Jürgen (2002): Arbeitsfähigkeit 2010 – Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben? Hamburg: VSA-Verlag.
- Mayring, Philipp (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Prümper, Jochen; Richenhagen, Gottfried (2011): Von der Arbeitsunfähigkeit zum Haus der Arbeitsfähigkeit: Der Work Ability Index und seine Anwendung. In: Seyfried, Brigitte (Hg.): Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein: Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente. Bonn: Bertelsmann, S. 135–146.
- Schulz, Marlen (2012): Fokusgruppen in der Empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Statistik Austria: Bevölkerung 2008 bis 2013 nach demographischen Merkmalen:
Abrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/078573.html (2015-08-08).
- Winkler Ruedi (2012): Ältere Menschen als Ressource für die Wirtschaft und Gesellschaft von morgen. Abrufbar unter: http://www.ruediwinkler.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/04_Aeltere_Menschen_als_Ressource.pdf (2015-12-21).
- World-Café: World Cafe Method. Abrufbar unter: <http://www.theworldcafe.com/> (2015-12-20).

Analyse von bestehenden Materialien für den modularen CLIL-Unterricht (Englisch als Arbeitssprache) und ihre Kompatibilität mit den Rahmenbedingungen in österreichischen Volksschulen

Nina Eigner

1 Vorbemerkung

Bei Content and Language Integrated Learning (CLIL) handelt es sich, um eine Methode des Fremdsprachenunterrichts bei der Fachunterricht in der zu lernenden Fremdsprache, in diesem Fall Englisch, gehalten wird. Im Fokus der CLIL-Stunden oder -Module steht allerdings nicht das alleinige Erlernen von Fachvokabular, sondern vielmehr der Gebrauch der Sprache, die authentische Benutzung von bereits erlernten Vokabeln und natürlich der fachspezifische Unterrichtsinhalt des jeweiligen Unterrichtsfachs (z.B. Sachunterricht), das gelehrt wird (vgl. Festmann & Kersten 2010, S. 50).

Es gibt eine große Bandbreite an Literatur zum Thema „CLIL“, da es europaweit zur Anwendung kommt. Es finden sich zahlreiche Autoren, die *Neueinsteigerinnen* und *-einstiegern* das Prinzip von CLIL erläutern und Tipps zur Umsetzung geben.

Das Angebot an Material ist vielfältig, allerdings beziehen sich Schulbücher, die auf CLIL-Modulen aufbauen, verständlicherweise auf die Lehrpläne der entsprechenden Länder. Bilingualer Unterricht oder CLIL sind im österreichischen Lehrplan nicht verankert, österreichische Schulbücher streifen das Thema nur marginal. Daher war es von Interesse im Zuge der Bachelorarbeit, Unterrichtsmaterial für den CLIL-Unterricht, das für andere Länder – oder ohne konkreten regionalen Lehrplanbezug – konzipiert wurde, an den österreichischen Lehrplan anzupassen bzw. eine Methode zu entwickeln, die dabei hilft, vorhandene Unterlagen auf ihre Nutzbarkeit in Österreich hin zu prüfen.

2 Methodische Überlegungen

Gegenstand der Untersuchung im Rahmen der Bachelorarbeit war zunächst die Entwicklung von Kriterien, um den objektiven Vergleich von bestehenden CLIL-Material aus österreichischen aber auch internationalen Quellen zu gewährleisten. Die zur Bewertung der Good Practice Beispiele verwendeten Kategorien wurden aus der Theorie an das Material herangetragen, daran geprüft und modifiziert. Sie wurden aber auch induktiv aus dem Material und anhand der Handhabbarkeit abgeleitet. Die Arbeit stützte sich bei der Materialanalyse auf frei verfügbare CLIL-Module aus dem Internet, aber auch auf kostenpflichtiges Material¹.

Nach dem Definieren der Good Practice Beispiele war es Ziel der Forschung die eigentlichen Forschungsfragen zu beantworten: „Welche Kriterien müssen bei der Auswahl von CLIL-Materialien für die VS bedacht werden?“ und „Welche Ansprüche stellen Lehrpersonen an Unterrichtsmaterial?“ Hierfür wurden Auswahlkriterien für Unterrichtsmaterial von bereits unterrichtenden, erfahrenen Lehrpersonen ermittelt und diese mit den theoriegestützten Kriterien zusammengeführt. Zusätzlich zu den Auswahlkriterien für das Material lag das Forschungsinteresse an den Sozialformen, welche in den Klassen für andere Gegenstände, außer Englisch, genutzt werden, da diese für CLIL-Module relevant sind. Außerdem waren die Bekanntheit von CLIL als Unterrichtsmethode und die Selbsteinschätzung von Lehrpersonen bezüglich ihres Interesses an und ihrer Meinung zu *Content and Language Integrated Learning* von Interesse.

Als Forschungsinstrument wurde das qualitative Leitfadeninterview nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S. 67ff.) verwendet, welches mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse ausgewertet wurde. Bei der Auswahl der fünf Stichproben wurde, aufgrund ihrer größeren Erfahrung bei der Wahl von Unterrichtsmaterial, darauf geachtet, dass vor allem an Dienstjahren erfahrene Lehrpersonen befragt wurden. Es wurden Lehrpersonen von Regelklassen, von Grundstufe I und Grundstufe II, Lehrpersonen von Mehrstufenklassen sowie Lehrpersonen, die andererseits unterschiedliche Unterrichtsmethoden im

¹ Konkret sind hier Materialien der *Cambridge University Press* (vgl. Bentley 2012), die Unterrichtsplanungen auf der CD-ROM von *Westermann* (vgl. Westermann 2010 [CD-ROM]) und die Materialsammlung des österreichischen Sprachenkompetenzzentrums gemeint (vgl. BMUKK, ÖSZ [Online] 11.02.2015).

Fremdsprachenunterricht verwenden, mit einbezogen². Bei den Interviewfragen handelte es sich um halbstrukturierte, offene und geschlossene Fragen, deren Reihenfolge, abhängig vom Gesprächsverlauf variabel war. Die Antworten der gestellten, geschlossenen Fragen sollten durch eine nachfolgende, offene Frage begründet oder näher ausgeführt werden.

Im Zuge der Auswertung der Interviews wurden die gefilterten Ergebnisse in den jeweiligen Unterkategorien nach Fällen und Items sortiert und übereinstimmende Nennungen zusammengefasst. Dadurch ergaben sich die forschungsrelevanten Wortsammlungen, welche für die Erstellung einer Checkliste benötigt wurden.

Die Checkliste zur Auswahl von Materialien für den modularen CLIL-Unterricht wurde sowohl inhaltlich als auch formal in drei Kategorien (innere, äußere und formale Kriterien zur Verwendbarkeit von Materialien) aufgeteilt.

Um den praktischen Einsatz der entstandenen Checkliste zu demonstrieren, wurde eines der zuvor analysierten Good Practice Beispiele herangezogen und mittels Checkliste bewertet. Zusätzlich zu diesem exemplarischen Einsatz wurde die Checkliste hinsichtlich auf die inhaltliche und optische Gestaltung und Klarheit überprüft.

Hierfür wurde ein quantitatives Verfahren gewählt, um mehrere, miteinander vergleichbare, Ergebnisse zu erhalten. Als Messverfahren wurde der Fragebogen gewählt, da dieser sich dazu eignet, Informationen von aktuellen, vorübergehenden und ausdauernden Merkmalen zu sammeln. (vgl. Kallus 2000, S. 11) Der Fragebogen bestand aus 14 Fragen, 11 davon waren geschlossene Fragen, zwei waren offene Fragen und eine halboffene Frage, die sich sowohl auf die Gestaltung, aber auch auf den Einsatz anhand des Good Practice Beispiels bezogen.

Die Interviews wurden mit Studierenden des sechsten Semesters des Sommersemesters 2014/15 der PH Wien durchgeführt.

² Nach eigenen Angaben der Lehrpersonen: Mehrstufenklasse mit Fokus auf Storytelling, 1. Klasse mit CLIL-Elementen in Sachunterricht und Bewegung und Sport mit Native Speaker, 4. Klasse mit Native Speaker und CLIL-Unterricht in Bewegung und Sport, Teamlehrerin einer 1. und 2. Klasse ohne Fokus auf bestimmte Unterrichtsmethode, 4. Klasse mit lehrbuchzentriertem Englischunterricht

3 Ergebnisse

READY TO CLIL?

Checkliste für die Verwendbarkeit von Materialien für den modularen CLIL-Unterricht

Äußere Kriterien:	
Schulstufe:	
<input type="radio"/> 1. Klasse	<input type="radio"/> 2. Klasse <input type="radio"/> 3. Klasse <input type="radio"/> 4. Klasse
CLIL Sachfach:	
<input type="radio"/> SU	<input type="radio"/> M <input type="radio"/> ME <input type="radio"/> BE <input type="radio"/> TECH <input type="radio"/> TEX <input type="radio"/> BuS
Lehrplan Themen:	
<input type="radio"/> Ich	<input type="radio"/> Familie <input type="radio"/> Freunde <input type="radio"/> Schule <input type="radio"/> Natur
<input type="radio"/> Jahreskreis	<input type="radio"/> Welt d. Fantasie <input type="radio"/> Körper & Befinden <input type="radio"/> Umgebung
Grundkompetenzen (GK4):	
<input type="radio"/> Zusammenhängendes Sprechen	<input type="radio"/> an Gesprächen teilnehmen
<input type="radio"/> Schreiben	<input type="radio"/> Lesen/Verstehen <input type="radio"/> Hören/Verstehen
Dauer des Moduls: _____ Minuten	Verwendet Schriftbild: <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein

Innere Kriterien:	
Sozialformen:	
<input type="radio"/> Frontalunterricht	<input type="radio"/> Gruppenunterricht <input type="radio"/> Einzelarbeit <input type="radio"/> Partnerarbeit
Material ist:	
<input type="radio"/> authentisch	<input type="radio"/> nicht authentisch <input type="radio"/> Baut auf verwendetem Schulbuch auf
<input type="radio"/> komplett	<input type="radio"/> erfordert: _____
Erfordertes Vokabular wird bereits:	
<input type="radio"/> gekannt	<input type="radio"/> nicht gekannt: _____
Unterrichtsinhalt:	
<input type="radio"/> entspricht Niveau	<input type="radio"/> Niveau muss adaptiert werden: _____

Formale Kriterien:			
Material ist:			
<input type="radio"/> visuell	<input type="radio"/> auditiv	<input type="radio"/> audiovisuell	<input type="radio"/> haptisch
<input type="radio"/> kindgerecht	<input type="radio"/> ansprechend	<input type="radio"/> klar	<input type="radio"/> Text groß genug

Übersicht 1: Anhand von Forschungsergebnissen adaptierte Version der Checkliste

Punkt 1. Bei der Auswahl des CLIL-Materials für die Volksschule müssen sowohl die Rahmenbedingungen, die individuellen Unterrichtsstile, der Lernstand der Kinder und die persönlichen Präferenzen hinsichtlich Medien und Gestaltung bedacht werden.

Punkt 2. Die Ansprüche, die Lehrpersonen an Unterrichtsmaterial stellen, lassen sich nicht leicht verallgemeinern, da die Ansprüche sehr individuell sind. Die Lehrpersonen geben an, dass ihre Unterrichtsmaterialien vor allem ansprechend gestaltet, alters- und leistungsmäßig den Lernpersonen entsprechend, dem Lehrplan gemäß, medientechnisch vielfältig und kontinuierlich aufbauend sein sollen.

Punkt 3. Die Forschung ergab, dass die Checkliste für die Verwendbarkeit von Materialien für den modularen CLIL-Unterricht inhaltlich klar strukturiert war und auf ihre Einsetzbarkeit hin getestet und positiv bewertet wurde.

Punkt 4. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die Bewertung der Checkliste nach den befragten optischen Kriterien (Gesamteindruck und Übersichtlichkeit) keine so deutlich positiven Ergebnisse wie die Bewertung der Kriterienformulierung ergab, was dazu anregte, das Layout der Checkliste entsprechend der gemachten Vorschläge zu adaptieren. Konkrete, die Checkliste betreffende, Änderungsvorschläge mit Mehrfachnennung bezogen sich auf die Strukturierung durch Linien oder Tabellen.

Das Ergebnis der Umgestaltung wird in Übersicht 1 dargestellt, wobei anzumerken ist, dass es einer weiteren Forschung bedürfte, um die revidierte Version ebenfalls zu prüfen.

4 Ausblick

Obwohl die Forschungsergebnisse ergiebig waren und zur Beantwortung der Forschungsfragen beitrugen, wäre es von Interesse die Forschung weiterzuführen.

Zum einen wurden die im Zuge der Bachelorarbeit als Good Practice Beispiele definierten Unterrichtsmaterialien nur nach theoriebasierten Kriterien bewertet. Der Praxiseinsatz und somit die praktische Bewährung als Good Practice Beispiele stellen für sich eine interessante Forschung dar.

Zum anderen stellen die ausgewerteten Leitfadenterviews aufgrund ihrer Anzahl keine relevante Stichprobe dar. Infolgedessen wäre es interessant, die

Forschung auf eine größere Anzahl von Interviewpartnerinnen und -partnern zu erweitern und gegebenenfalls den Anteil an CLIL-versierten Lehrpersonen zu vergrößern.

Außerdem ist festzuhalten, dass die Checkliste nur theoretisch durch die Bewertung von Studierenden überprüft wurde. Es wäre von Interesse, das Produkt der Forschung auch in der Praxis und/oder von unterrichtenden Lehrpersonen zu testen.

Zusätzlich wäre eine vergleichende Bewertung zu der ersten, bereits überprüften, Version und der adaptierten Checkliste interessant.

Literatur

- Bentley, Kay (⁴2012): Primary Curriculum Box. CLIL lessons and activities for young learners. Cambridge University Press: Cambridge.
- BMUKK, ÖSZ: Fuchs, Evelin. A shape monster. Abrufbar unter: http://www.oesz.at/GK4/aufgaben/12_026_Fuchs_GK_4.pdf [11-02-2015]
- Festmann, Julia; Kersten, Kristin (2010): Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In: Messler, Ute; Burmeister, Petra (Hg.): CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann et al., S. 38–52.
- Kallus, K. Wolfgang (2000): Erstellung von Fragebogen. Wien: Facultas.
- Mayring, Philipp (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Westermann (2010): CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule. [CD-ROM]. Braunschweig: Westermann et al..

Fall-Vignetten

Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung

Katharina Rosenberger

Abstract Deutsch

In den letzten Jahren gibt es in der deutschsprachigen Bildungsforschung immer häufiger Projekte, in denen Vignetten als methodisches Mittel eingesetzt werden. Der vorliegende Beitrag liefert einen Überblick über mögliche Anwendungsweisen und zeigt an Beispielen durchaus unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten auf.

Abstract English

In recent years more and more research projects in the field of educational research are using vignettes. This paper provides an overview of applying vignettes in various ways.

Keywords

Vignettenforschung, Forschungsmethode, Datenerhebung, Datenanalyse

Zur Autorin

Katharina Rosenberger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin an der KPH Wien/Krems, Lehrbeauftragte an der Universität Wien, Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Lehrer/innenbildungsforschung, qualitativ-empirische Forschungsmethoden.

Kontakt: katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

1 Was sind Vignetten?

Der Begriff „Vignette“ wird in den unterschiedlichsten Kontexten gebraucht. Ursprünglich wurde er für die Kennzeichnung der Rebsorten in einem Weingarten (frz. *vigne*: Weinstock) oder auf Weinflaschen verwendet. Mit der Zeit erweiterte sich die Wortbedeutung und wurde auf das Druckwesen übertragen, wo sich der Begriff beispielsweise für grafische Randverzierungen oder Schmuckornamente am Anfang oder Ende eines Buches als Kupferstich-Vignette etablierte. Heutzutage wird das Wort auch im Alltag etwa für siegelhafte Aufdrucke oder Aufkleber (z.B. Zertifizierungszeichen oder Autobahn-Vignetten) benützt; es findet aber auch in der Medizin als beispielhafte Darstellung eines Falles Anwendung.

In sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen dient der Begriff bei empirischen Untersuchungen zur Bezeichnung von realen oder fiktionalen Szenarien, die bei der Datenerhebung, -analyse oder -interpretation in der empirisch-quantitativen oder -qualitativen Forschung eingesetzt werden. Schnurr (2003, S. 393) nennt als typische Einsatzgebiete die empirische Gerechtigkeitsforschung bzw. die sozialpsychologische Urteils- und Entscheidungsforschung, Forschungen zur Ermittlung öffentlicher Meinungen und Einstellungen sowie professionsanalytische Forschungen, die darauf abzielen, nicht-expliziertes Wissen und Sinnggebungsmuster der Befragten zu rekonstruieren. Vignetten können dabei – je nach theoretischem oder methodischen Ansatz – durchaus verschiedene Bedeutungen und Formen haben und sowohl in Einzelbefragungen wie auch Gruppensettings eingesetzt werden. Im angloamerikanischen Raum zählt die Vignettenforschung mittlerweile zum Standardrepertoire sozialwissenschaftlicher Methoden, im deutschsprachigen Raum ist allerdings erst in den letzten Jahren eine zunehmende Auseinandersetzung mit dieser Methode bzw. ihre Anwendung in Forschungsprojekten zu erkennen. Der vorliegende Text will daher einen kurzen Überblick über einige für die Sozialwissenschaften (insbesondere die Bildungswissenschaften) interessante Ansätze vorstellen, wobei der Fokus vor allem auf der qualitativ-empirischen Forschung liegt.

2 Die Ursprünge der Vignettenforschung

In der Fachliteratur wird die erste Vignettenanalyse Peter H. Rossi zugeschrieben, der 1951 in seiner Dissertation Vignetten als empirische Messmethode

Ein 20-jähriger Mann ist von Beruf Tischler. Ist es gerecht, wenn er 2000 Euro verdient?

Eine 60-jährige Frau ist von Beruf Lehrerin. Ist es gerecht, wenn sie 2000 Euro verdient?

Ein 30-jähriger Mann ist von Beruf Lehrer. Ist es gerecht, wenn er 1500 Euro verdient?

Übersicht 1: Vignette als „faktorieller Survey“: Kombination von Beschreibung und Frage (Quelle: in Anlehnung an Auspurg, Hinz & Liebig 2009, S. 72)

für die Untersuchung des Einflusses des Sozialstatus auf das Entscheidungsverhalten entwickelt hat (vgl. etwa Steiner & Atzmüller 2006, S. 118). Rossi beschäftigte sich in seiner Arbeit kritisch mit damaligen Methoden zur Bestimmung des Sozialstatus und suchte alternative Möglichkeiten. Auf Anregung seines Professors Paul Lazarsfeld entwickelte er systematische Beschreibungen fiktionaler Familien in Form von „thumbnail sketches“ (vgl. Rossi 1979, S. 178), die die wesentlichen Statusinformationen (Beruf, ethnische Zugehörigkeit, Wohnort, Bildungsstand u.a.) enthielten und bei der Datenerhebung eingesetzt wurden. Er verwendete also nicht die üblichen Fragebögen, sondern Sets von Kärtchen, auf denen stichwortartig Personen, Familien oder Situationen beschrieben waren. Zuweilen enthielten diese auch eine Kombination aus Beschreibung und Fragen (vgl. Übersicht 1). Aufgabe der Rater/innen war es, die beschriebenen Familien auf einer mehrstufigen Skala bezüglich ihres Sozialstandes einzuschätzen oder durch Beantworten der gestellten Fragen Sachverhalte zu beurteilen. Die Auswertung erfolgte mit quantitativen Methoden.

Diese ursprüngliche Idee der Vignettenanalyse (auch „faktorielles Survey“ genannt) wurde in den darauffolgenden Jahren von Rossi und anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern weiterentwickelt – zunächst vor allem im Hinblick auf die Beforschung sozialer Schichtungsverhältnisse, später übertragen auch auf andere Forschungsbereiche. Insbesondere Untersuchungen zu normativen Einstellungen und soziale Normen haben sich für dieses relativ

Man darf <i>auf keinen Fall</i> rauchen			Man darf <i>auf jeden Fall</i> rauchen		
-3	-2	-1	+1	+2	+3
Man darf <i>nicht</i> rauchen			Man darf rauchen		
<p>Herr Müller besucht ein Restaurant. Es handelt sich um ein Luxusrestaurant. Es gibt nirgendwo einen Hinweis, ob Rauchen erlaubt oder verboten ist. Es gibt niemanden, der raucht. Herr Müller bleibt nur kurze Zeit, um ein Bier zu trinken. Herr Müller raucht meist mehr als eine Schachtel Zigaretten pro Tag. <i>Ihre Bewertung:</i></p>					
<p>Frau Meier besucht ein Restaurant. Es handelt sich um ein einfaches Restaurant. Auf einem Schild steht, dass es nett wäre, wenn nicht geraucht wird. Es gibt eine Person, die raucht. Frau Meier bleibt längere Zeit, um ein Menü zu essen. Frau Meier raucht meist weniger als eine Schachtel Zigaretten pro Tag. <i>Ihre Bewertung:</i></p>					

Übersicht 2: Ausschnitt aus einem Fragebogen einer quantitativen Vignettenerhebung (Quelle: nach Beck & Opp 2001, S. 294, leicht gekürzt)

aufwändige, quantitative Messverfahren als geeignet herauskristallisiert. Die Analyse ist entweder als vollständiges faktorielles Design (d.h. eine komplette Abbildung aller Möglichkeiten) oder als fraktionalisiertes faktorielles Design (d.h. eine systematische Reduktion anhand orthogonaler Versuchspläne) angelegt.

Übersicht 2 soll die Vorgehensweise eines faktoriellen Survey veranschaulichen. In der Untersuchung, für die der dargestellte Fragebogen entwickelt wurde, ging es um die Messung der Nichtraucher-Norm, also um die Frage, in welchen Situationen die Befragten der Meinung sind, dass geraucht oder nicht geraucht werden darf. Die Befragten wurden nicht mit allgemeinen, abstrakten Fragen konfrontiert, sondern mit situativen, konkreten Situationen. Man könnte Vignettenforschung nach Art der faktoriellen Surveys als Mischform zwischen experimentellen Designs und Umfragemethoden einordnen (vgl. Auspurg, Hinz & Liebig 2009, S. 59).

Ausgehend von der Annahme, dass Normen konditional sind, also immer unter bestimmten Bedingungen gelten, ermöglicht eine vignettengestützte Befragung die Berücksichtigung der Situationspezifität, die mit den meisten anderen in der quantitativen Forschung eingesetzten Fragebögen nicht in entsprechender Weise erfasst werden könnte.

3 Vignetten in der Bildungsforschung

In vielen Forschungsdesigns finden Vignetten entweder als Beschreibungsform eines Falles (vgl. Miles & Huberman 1994, S. 81) oder als Erhebungsform (Text-, Bild-, Videovignetten) Verwendung. Die meist kurzen, in sich abgeschlossene Szenen repräsentieren dabei spezifische Situationen, Merkmalsausprägungen oder hypothetische Fälle. Als Darstellungsform bieten sich Texte (Beschreibungen, Erzählungen u.a.) bzw. stehende oder bewegte Bilder (Fotos, Zeichnungen, Filme) an. Eine Kombination mit anderen Methoden der qualitativen oder quantitativen Forschung in einem multiperspektivischen Design ist oft ebenso sinnvoll (vgl. Larcher & Müller 2007). Im Folgenden sollen nun einige ausgewählte Beispiele aus der Forschungspraxis den unterschiedlichen Einsatz von Vignetten demonstrieren. Es muss dabei betont werden, dass es sich um einen begrenzten Ausschnitt aus einem sehr heterogenen und ausgedehnten Anwendungsfeld handelt. Die Darstellung erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll einen Einblick in die Bandbreite von möglichen Ansatz- und Vorgehensweisen geben.

3.1 Vignetten als Mittel der Datenerhebung

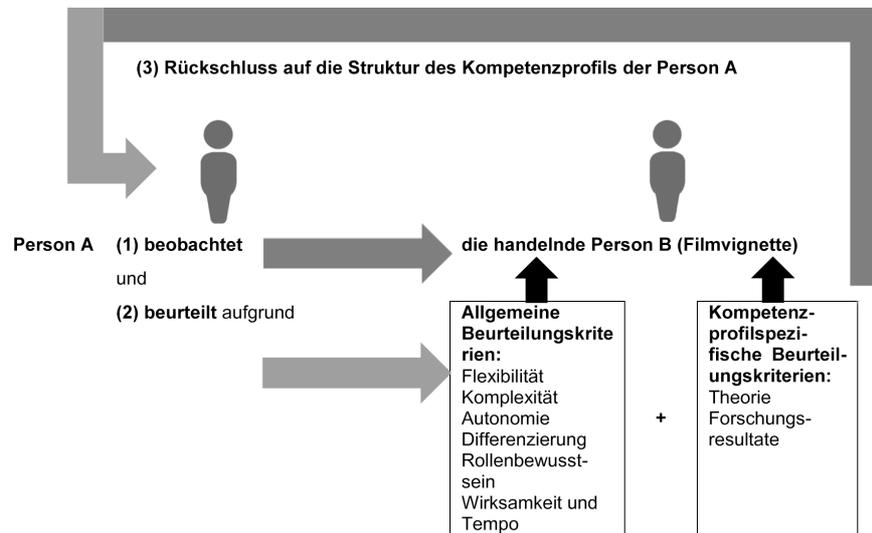
„Vignetten liefern die rudimentäre Version eines Falls, die erst unter dem professionellen Blick und unter dem fallkonstruierenden Zutun eines Professionals seine ‚geschlossene Gestalt‘ erhält, indem er im Kontext der spezifischen Relevanz- und Beobachtungsmuster der Profession/eines Professionellen typisiert und in den Zustand eines bearbeitbaren Falls transformiert wird“ (Schnurr 2003, S. 394, Hervorhebung im Original). Vignetten werden allerdings nicht nur bei der Erforschung von Expertinnen- und Expertenwissen eingesetzt. Wenn es darum geht, implizite Wissensbestände oder komplexe Sachverhalte zugänglich zu machen, können sie bei vielen anderen Themenstellungen und Respondentinnen- und Respondentengruppen ebenso ein geeignetes Mittel sein, weil sie vielschichtige Aussagen anregen. Vor allem als Impulsträger bei einer Datenerhebung werden Vignetten daher häufig eingesetzt (etwa in Atria, Strohmeier & Spiel 2006), nicht zuletzt ihres explorativen Charakters wegen (etwa in Kraler & Menges 2007).

3.1.1 Vignetten zur Messung von Kompetenzprofilen (Film)

Kompetenzmessungen, wie sie in den letzten Jahren in vielen Bereichen, vor allem aber in der Lehrer/innenbildungs-Forschung, vorgenommen wurden (vgl. Rehm & Bölsterli 2014) sind mit dem Problem konfrontiert, dass die Messverfahren (Fragebögen, Tests u.a.) die erforderliche Situativität, Kontextabhängigkeit und Komplexität der Aufgabenstellungen wie sie etwa beim unterrichtlichen Handeln gegeben ist, oft nur unzulänglich abbilden können. Aus diesem Grunde wurden in einem Forschungsprojekt zur Messung professioneller Kompetenzprofile von Lehrenden (vgl. Oser, Heinzer & Salzmann 2010) Videovignetten eingesetzt. Diese wurden aus professionell videografierten Mitschnitten authentischer Unterrichtssituationen generiert. (In anderen Projekten wie etwa bei Bischoff, Brühwiler, & Baer 2005 wurden Szenen nach Drehbuch nachgespielt.) Die Befragten waren aufgefordert, das in den Filmsequenzen gezeigte authentische, unterrichtliche Lehrer/innen-Handeln zu beurteilen. In der Datenanalyse wurden diese Urteile mit einer auf Basis von Expertinnen- und Expertenratings ermittelnden Qualitätsnorm verglichen. Das „advokatorische Messverfahren“, das vom Forscher/innenteam entwickelt worden war, ist im Gegensatz zu direkten Verfahren der Beobachtung und Verfahren, die auf Selbsteinschätzung beruhen, ein indirektes Verfahren, dessen Ablauf in Übersicht 3 dargestellt wird.

3.1.2 Vignetten zur Erhebung von Deutungsmustern (Bild und Text)

In einem empirisch-qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekt zur Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden (vgl. Rosenberger 2009; 2013) standen die Wahrnehmungskategorien und Urteilkriterien von Studierenden und im Vergleich dazu von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern im Fokus. Für die Datenerhebung wurden unter anderem eine Bild- und eine Textvignette entwickelt, die alltägliche Situationen aus dem schulischen Kontext zeigten, und den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern zusammen mit bestimmten Fragestellungen vorgelegt wurden. Die Vignetten zielten dabei nicht darauf ab, eindeutige Situationen wiederzugeben, sondern sollten gerade durch ihre Unterbestimmtheit viel Raum für Interpretationsmöglichkeiten schaffen. So ist beispielsweise nicht klar ersichtlich, ob sich die auf einem Foto dargestellte Situation in der Pause oder in einer Schulstunde abspielt (vgl. Rosenberger 2013, S. 26). Genauso bleiben bei der in der Textvignette geschilderten Situation wesentliche Informationen offen (vgl. Übersicht 4). Dem Forscher/innenteam



Übersicht 3: Beobachtungs- und Beurteilungsprozess nach der „advokatorischen Methode“ (Quelle: nach Oser et al. 2010, S. 9)

Die Klasse liest in einer Deutschstunde gemeinsam eine kurze Geschichte. Die Lehrerin stellt danach Fragen zum Text.
M. kann bei einer einfachen Frage keine Antwort geben.
Die Lehrerin wiederholt ihre Frage: „M., was sagt die Frau am Beginn der Geschichte?“
M. zuckt mit der Schulter und schweigt.
Einige Mitschüler/innen beginnen zu lachen.

Übersicht 4: Offene Textvignette (Quelle: Rosenberger 2013, S. 161)

ging es darum herauszuarbeiten, was die Befragten als relevant wahrnehmen, ob und wie sie die semantischen Lücken der Vignetten füllten und inwiefern ihre Urteile mit Annahmen und Interpretationen der gezeigten Situationen verknüpft wurden.

3.1.3 Vignetten als Zugang zur kindlichen Perspektive (Bild und Text)

Aufgrund ihrer Anschaulichkeit und des hohen Impulscharakters eignen sich Vignetten auch für Datenerhebungen mit Kindern. Im Zuge des Forschungs-

Melanie möchte ihrer besten Freundin Anna zum Geburtstag unbedingt das Meerschweinchen für 10 Euro schenken. Der Geburtstag ist morgen und Melanie hat nur 9 Euro. Sie

Übersicht 5: Dresdner Textvignette (Quelle: Werner & Stiehler 2008)

projekts „Soziale Netzwerke von Kindern in Heimerziehung“ (vgl. Werner, Stiehler & Nestmann 2006) wurden beispielsweise Vignetten entwickelt, mit denen – ergänzend zu anderen Methoden – Bewältigungsstrategien und Begründungsmuster von sechs- bis zwölfjährigen Kindern erhoben wurden. Das Projekt zielte darauf ab, das Gesamtgefüge der sozialen Beziehungen von Kindern, die stationäre Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen, mit Kindern zu vergleichen, die bei ihren Eltern bzw. in einer Pflegefamilie leben. Dazu wurden ihnen Anfänge von Geschichten gezeigt, die ein Problem andeuten, zu dessen Bewältigung eine Unterstützungsform notwendig ist (vgl. Übersicht 5). Zusätzlich zu diesen Textvignetten wurden den Kindern auch Zeichnungen vorgelegt, die alltagsnahe Unterstützungssituationen darstellen, mit denen das Hilfeverständnis der Kinder erhoben wurde.

3.2 Vignetten als Mittel zur Exemplifikation eines Falles

Frederick Erickson (1986, S. 149) nennt sogenannte „narrative Vignetten“ als Möglichkeit, in der Datenerhebungsphase beobachtete Situationen in effektiver Weise schriftlich festzuhalten. Er sieht dies als eine Alternative zu wörtlich protokollierten Zitaten vor allem im Zuge von Beobachtungen. Vignetten sind demgemäß sowohl Teil des Analyseprozesses wie auch Basis der textlichen Darstellung der Forschungsergebnisse. Solche „analytische Narrative“ können eine wesentliche Grundlage der Feldforschung sein. Wie kann man sich solche „narrative Vignetten“ vorstellen? Nach Erickson (ebd., Hervorhebung im Original) sind sie *„a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time. The moment-to-moment style of description in a narrative vignette gives the reader a sense of being there in the scene.“* Erickson vergleicht narrative Vignetten mit einem rhetorischen Redemittel der griechischen Antike, das darauf abzielte, durch aussagekräftige, bildhafte Beschreibungen die Zuhörenden von einer Argumentation besser zu überzeugen. Vignetten haben in der heutigen Forschung nach Erickson so-

wohl eine rhetorische, eine analytische wie auch eine bestätigende Funktion (ebd., S. 149f.).

Zwei Ansätze von solchen Narrationen sollen im Folgenden beschrieben werden. Beide dienen nicht der Datenerhebung, sondern können als eine Möglichkeit der Verarbeitung von erhobenen (Beobachtungs-)Daten und so in gewisser Weise als Produkt der Forschungsarbeit verstanden werden.

3.2.1 Vignetten als sprachliche Wiedergabe gelebter Erfahrung (Text)

Eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern der Universität Innsbruck entwickelte einen phänomenologisch orientierten Ansatz, in welchem Vignetten dazu dienen, als Ereignis verstandene (schulische) Bildungsprozesse in Form einer prägnanten Erzählung fassbar und verstehbar zu machen. Die im Laufe des Forschungsprozesses entstehenden Kurztexte werden als „*Schnappschüsse[n], die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren*“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 35) begriffen. Den Vignetten liegen die teilnehmenden Erfahrungen der Forschenden zugrunde, die das selbst Erlebte im Anschluss narrativ verdichten (vgl. Übersicht 6). Diese Art der Vignetten soll einen „*trächtigen*“ (ebd., S. 38) Moment erschließen, d.h. die atmosphärische Stimmung der Situation, das Gespürte, Gehörte, Gesehene und Mit-Gefühlte versprachlichen und anderen Personen vermittelbar machen (vgl. ebd.). Eine wichtige Phase im Innsbrucker Ansatz sind die Lektüren dieser „*zeigenden*“ Beschreibungen in der Forschungsgruppe, bei der es allerdings nicht um strukturierte Analysen oder eindeutige Interpretationen geht, sondern im Sinne einer eingehenden Betrachtung um ein Verständnis der angesprochenen Thematik in der Komplexität all seiner Bedeutungsschichten. Dies kann zu neuen Einsichten und Perspektiven führen (vgl. ebd. 38ff.).

3.2.2 Vignetten als Fiktionalisierung beobachteter Realität (Text)

In ganz anderer Weise setzt Etienne Wenger (1998) Vignetten ein. In seinem viel zitierten Buch „*Communities of Practice*“ stellt er seinen Ausführungen als Prolog zwei Textvignetten voran. Diese beschreiben detailliert den Arbeitstag und die Abläufe in einer Firma. Die erste Vignette gibt ausführlich (auf 17 Seiten) aus der Perspektive einer Mitarbeiterin Einblick in einen Arbeitstag (vgl. Übersicht 7). Die zweite Vignette beschreibt (auf 4 Seiten), wie die im Unternehmen entwickelten Formulare von den Mitarbeiterinnen und

Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt haben. Nach der Erklärung geht es los. Die SchülerInnen laufen hin und her zu den Aufgaben, versuchen, sich die Informationen zu merken und das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, andere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Aufgabe angefangen und ist bereits mehrmals hin- und hergelaufen. Er ist angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, er scheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin versucht, ihn zu beruhigen und zu ermutigen. „Aber das kann ich nicht!“, sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Lehrerin verlässt seinen Tisch. *Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht.* Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht.* Er schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß.*

Übersicht 6: Beispiel einer Innsbrucker Vignette (Quelle: Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 60, Hervorhebungen im Original)

Mitarbeitern verwendet werden und welche Art von Schwierigkeiten dabei entstehen können bzw. gelöst werden müssen. Wengers Vignetten sind keine Literalisierung eines Protokolls von ethnografischen Feldstudien, sondern das Kondensat vielschichtiger Eindrücke eines längeren, über mehrere Tage gehenden Beobachtungsprozesses, den Wenger im Zuge seiner Analysen auf diese Weise sprachlich verdichtet. Die Vignetten stellen so eine Erweiterung seiner darauffolgenden theoretischen Überlegungen zu den Themen Lernen, Bedeutung und Identität in Praxisgemeinschaften dar. „*I include these vignettes to give some life to my theoretical development, and will often refer to [them] to illustrate what I say.*“ (ebd., S. 16) In diesem Sinne sind sie einerseits Grundlage seiner Theorie, andererseits aber auch Mittel der Veranschaulichung.

4 Ausblick

Die Arbeit mit Vignetten in der sozialwissenschaftlichen Forschung stellt keinen einheitlichen Methodenansatz dar. Je nach theoretischer und methodi-

Ariel runs down the stairs. She has to be at work at 8:00, and with the traffic, she will need a lot of luck to make it. She should really stop using the snooze button. The fact is, she would rather go to work earlier and come home earlier. But it's people with more seniority who get to choose their hours first [. . .]. Although she has been working in the claims office for well over a year, Ariel is still considered a junior processor. She has recently been promoted to a level 6. [. . .] Ariel's desk is close to the supervisor's desk. Of course, she has to make sure that she does not chat too much. In fact, she suspects that it's the reason she was told to sit there. Before, she was sitting beside Eric, and he kept talking to her.

Übersicht 7: Ausschnitte aus der Vignette „Welcome to claims processing!“ (Quelle: Wenger 1998, S. 18ff.)

scher Herangehensweise können Vignetten Ausgangspunkt oder Endprodukt sein. Die Vielfalt ihrer Einsatzmöglichkeiten wie z.B. in der quantitativen und qualitativen Forschung, bei verschiedenen Befragungsgruppen und -settings, in verschiedenen Medienarten eröffnet einen breiten Spielraum für weitere Ansätze und kreative Entwicklungen, verlangt aber auch eine genaue Auseinandersetzung mit ihrem Potential und ihren Beschränkungen. Die Möglichkeiten und Grenzen, welche mit der Wahl dieser Methode und der inhärenten Logik des jeweiligen Forschungsvorhabens einhergehen, sind dementsprechend unterschiedlich und erfordern eine angemessene methodologische Positionierung.

Literatur

- Atria, Moira; Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane (2006): Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek:rororo, S. 233–249.
- Auspurg, Kathrin; Hinz, Thomas; Liebig, Stefan (2009): Komplexität von Vignetten, Lerneffekte und Plausibilität im Faktoriellen Survey. In: *Methoden – Daten – Analysen* 3(1), S. 59–96.
- Beck, Michael; Opp, Karl-Dieter (2001): Der faktorielle Survey und die Messung von Normen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53(2), S. 283–306.
- Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Baer, Matthias (2005): Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(3), S. 382–397.

- Erickson, Frederick (1986): *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, S. 119–161.
- Kraler, Christian; Menges, Robin (2007): *Fallvignetten in der Lehrerbildungsforschung. Veränderungen kognitiver Strukturen bei Studierenden im ersten Ausbildungsjahr*. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hg.): *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf*. Wien: LIT, S. 56–77.
- Larcher, Susanna; Müller, Peter (2007): *Vignetten als Methode zur Bestimmung des Lernstandes von StudentInnen in der LehrerInnenbildung*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 7(1), S. 60–65.
- Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oser, Fritz; Heinzer, Sarah; Salzmänn, Patrizia (2010): *Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes*. In: *Unterrichtswissenschaft* 38(1), S. 5–28.
- Rehm, Markus; Bölsterli Katrin (2014): *Entwicklung von Unterrichtsvignetten*. In: Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka; Schecker, Horst (Hg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, S. 213–225.
- Rosenberger, Katharina (2013): *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rosenberger, Katharina (2009): *„Tausend Nuancen des Wissens“*. Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 10(2), S. 263–291.
- Rossi, Peter H. (1979): *Vignette Analysis – Uncovering the Normative Structure of Complex Judgments*. In: Merton, Robert; Coleman, James; Rossi, Peter H. (Ed.): *Qualitative and quantitative social research*. New York: The Free Press, S. 176–186.
- Schnurr, Stefan (2003): *Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns*. In: Otto, Hans-Uwe; Oelerich, Gertrud; Micheel, Heinz-Günter (Hg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. München: Luchterhand, S. 393–400.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (Hg., 2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Steiner, Peter M.; Atzmüller, Christiane (2006): *Experimentelle Vignettendesigns in faktoriellen Surveys*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1), S. 117–146.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Werner, Jillian; Stiehler, Steve (2008): *Den Kindern auf der Spur – „Dresdner Bewäl-*

tigungsvignetten“ als kindgerechte Forschungsmethode. Präsentationsunterlagen zur Ringvorlesung am 9.1.2008 an der TU Dresden.

Werner, Jillian; Stiehler, Steve; Nestmann, Frank (2006): „Dresdner Bewältigungsvignetten“ – Ein qualitatives Erhebungsinstrument zur Erfassung kindlicher Hilfesuch- und Bewältigungsstrategien. In: Hollstein, Betina; Straus, Florian (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 417–439.