

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

12

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico 12, Juni 2017

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

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

ISBN:

978-385253-569-2

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Caroline Harpster

Ungarische Abstracts:

Zsófia Babai

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller

Redaktion:

Katharina Leitner

Johann Pehofer

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

1. Editorial Johann Pehofer	5
2. Wesentliche Grundlagen der individuellen Leseförderung in der Volksschule Petra Leitgeb	7
3. Alltags-, Bildungs-, Fachsprache: Der Weg des Lernens durch Sprache. Thomas Benesch / Magdalena Winkler	17
4. Einsatz der multiplen Intelligenzen beim Spracherwerb Thomas Benesch	27
5. Zur Dramaturgie des Kooperativen Lernens im Deutschunterricht Renate Goger	33
6. Geschichte(n) hinter den 3D Objekten im Projekt InovEduc Lubica Vol'anská	45
7. Innovative Bildungsmethoden und (nicht nur) die Schengengrenze Kamil Sládek	53
8. Innovative Schulbildung als Instrument des Barrierenabbaus zwischen der Ostslowakei und der Karpatenukraine Martin Kríž	61
9. Berufsorientierung an ländlichen Neuen Mittelschulen zwischen Interessentests, Talente-Checks und Landflucht Herbert Schwetz/Julia Niederfriniger	67
10. Mentoring: Berufseinstieg in der Professionalisierung von PädagogInnen in Ungarn Krisztina Kovács	73

Inhaltsverzeichnis II

11. Schulübergreifende Kollegiale Hospitation Christina Frotschnig/Brigitte Leimstättner/Alexandra Schönfeldinger/ Sabrina Schrammel/Birgit Taschler	81
12. Frühbegabungen in der Übergangsperiode zwischen Kindergarten und Grundschule Alice Fáyiné Dombi/Mária Adrienn Dombi	89
13. Transition – Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Schule Dagmar Kogler-Velich	97
14. Didaktische Schlüsselaspekte bei der Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten David Bogner	107
15. Erklärvideos als Bildungsressource – Wie YouTube und Co. Lernen verändern Stefan Meller	115
16. Machs in Time and Space: Time Orientation of Machs with respect to Work Addiction Edina Dombi/Ádám Gábor Kovács	125
17. Márai, der junge Publizist Péter Kakuszi	133
18. Die Welt des Museums - Die Wirkung der museologischen Kinderprogramme auf die Entwicklung Ester Dalma Fónay	141
19. Autorinnen und Autoren	147

	Vorwort
	
	Foreword
	Előszó
	
	Predgovor

Siebzehn Beiträge in dieser Ausgabe stehen für den stetig wachsenden Erfolg der wissenschaftlich und pädagogisch-praktischen Zeitschrift *ph publico* der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Das Konzept, Veröffentlichungen von erfahrenen Forschern von Universitäten und Akademien der Wissenschaften mit denen von wissenschaftlichen Anfängern gemeinsam zu veröffentlichen, ist aufgegangen: Auch im Bereich von Wissenschaft und Forschung kann nur ein Miteinander letztendlich eine qualitätsvolle Weiterführung bestehender Ansprüche garantieren. In diesem Sinne entstand auch diese Ausgabe:

Ein großer Teil in diesem Heft ist dem Bereich Sprache gewidmet: Petra Leitgeb schreibt über Grundlagen der individuellen Leseförderung in der Volksschule, Thomas Benesch beschäftigt sich mit dem sprachsensiblen Mathematikunterricht und den multiplen Intelligenzen beim Spracherwerb; Renate Goger verfasste den Beitrag über Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. Einen aktuellen politisch-pädagogischen Bereich behandeln Lúbia Volánská, Kamil Sládek und Martin Kríz: den Versuch des Abbaus bestehender Barrieren zwischen der Ostslowakei und der Karpatenukraine mit Hilfe eines Projekts zeigen die drei zusammengehörigen Beiträge auf.

Berufspädagogik wird in drei Beiträgen behandelt: Herbert Schwetz und Julia Niederfriniger

setzen sich mit der Berufsorientierung an ländlichen Neuen Mittelschulen auseinander, der pädagogische Bereich ist Krisztina Kovács über den Berufseinstieg in der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen durch Mentoring in Ungarn und dem Projekt über schulübergreifende kollegiale Hospitation von Sabrina Schrammel, Brigitte Leimstättner, Birgit Taschler, Christina Frotschnig und Alexandra Schönfeldinger vertreten.

Zwei Beiträge befassen sich mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Alice Fáyne Dombi und Mária Adrienn Dombi gehen auf Frühbegabungen in dieser Übergangsperiode ein und Dagmar Kogler-Velich beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Möglichkeiten der Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich.

Die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien entsprechen die Beiträge von David Bogner und Stefan Meller: Während Kollege Bogner auf notwendige didaktische Schlüsselaspekte bei der Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten eingeht, behandelt der Artikel von Stefan Meller einen völlig neuen Zugang zum Lernen: „Erklärvideos als Bildungsressource – Wie YouTube und Co. Lernen verändern“.

Letztendlich bereichern noch drei Beiträge die pädagogische Vielfalt dieser Ausgabe: Der Beitrag

von Edina Dombi und Ádám Gábor Kovács befasst sich mit den Zusammenhängen von Machiavellismus, Zeitperspektive und Arbeitsabhängigkeit; Péter Kakuszi, ebenfalls von der Universität Szeged, stellt uns den ungarischen Schriftsteller Sándor Márai vor und die Pädagogin des Museums in Sopron, Ester Dalma Fónai, gibt einen Einblick in die heutige Museumspädagogik.

Da angenommen werden kann, dass die Leserschaft von ph publico auch an den Interna der PH Burgenland interessiert ist: Rektor Dr. Walter Degendorfer wird mit Beginn des Wintersemesters 2018 in Pension gehen: für die Förderung und Unterstützung von ph publico sei ihm an dieser Stelle ebenso gedankt wie für die schönen und produktiven Jahre unter seiner Leitung.

Dem neuen Rektorat mit Rektorin Mag. Sabine Weisz und Vizerektorin Mag. Inge Strobl-Zuchtriegl wünscht das ph publico Team an dieser Stelle viel Erfolg und Schaffenskraft und freut sich auf die weitere Fortsetzung der ausgezeichneten Zusammenarbeit.

Wesentliche Grundlagen der individuellen Leseförderung in der Volksschule

Wirkt sich eine spezielle Interventionsphase auf das Leseverständnis von Volksschulkindern aus?

 Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Leseerziehung in einer Volksschulklasse - von der ersten bis zur dritten Schulstufe. Leseförderung ist ein zentrales didaktisches Thema in der Volksschule, das nicht nur den Bereich Lesen im Fach Deutsch betrifft. Lesen bildet die Basis für jegliches schulische Lernen und ist im späteren Leben im Sinne von life-long-learning Voraussetzung für die Bildungskarriere jedes Einzelnen. Lehrpersonen in der Volksschule kommt allerdings nicht nur die pädagogische Aufgabe zu Wissen zu vermitteln. Vielmehr sind sie maßgeblich an der Bildung von Persönlichkeit beteiligt, ebenso müssen sie auch Hilfestellung zur persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung geben. Es wird eine Interventionsphase dargelegt und anhand eines standardisierten Tests geprüft, wie sich das Leseverhalten in dieser Klasse entwickelt.

 The present work deals with the reading process in primary education - from the first to the third school years. Reading support, not only in German, is a central didactic topic in primary school. Furthermore, reading forms the basis for all school-based learning and is a prerequisite for the educational career of each individual in later life. Teachers in primary school, however, do not only have the educational task to convey knowledge but rather, also play an important role in the formation of personality. Additionally, teachers must provide support towards the personal development and self-realization of their individual students. In the following work, an intervention phase is presented and a standardized test is used to determine how reading behavior develops in this class.

 Az alábbi tanulmány egy népiskolai osztályban folyó –első osztálytól a harmadikig- olvasásfejlesztéssel foglalkozik. Az olvasásfejlesztés a népiskola központi módszertani témája, amely nemcsak a Német tárgyban megvalósuló olvasásra vonatkozik. Az olvasás mindenféle iskolai tanulás alapját képezi és az egyén későbbi értelmiségi karrierjének is feltétele az egész életen át tartó tanulás értelmében. A népiskolában oktató tanárok feladata nemcsak az, hogy tudást közvetítsenek. Jelentős szerepet töltenek be a személyiség fejlesztésében is, és segítik annak kibontakozását és az önmegvalósítást is. A cikk bemutat egy intervenció szakaszt és a szerző egy standardizált teszten keresztül kísérletet tesz annak vizsgálatára, hogyan fejlődik az olvasási magatartás ebben az osztályban.

 Ovaj rad se bavi podučavanja čitanja u jednoj školi od prvog do trećeg razreda. Poticanje čitanja je ključna obrazovna tema u školi, koja ne utječe samo na čitanje na satu njemačkog jezika. Čitanje je osnova školskog učenja te je kasnije preduvjet obrazovanja u smislu cjeloživotnog učenja u životu svakog pojedinca. Učiteljima u školi nije zadatak samo pedagoški prenijeti znanju. Naprotiv, oni su ključna uloga u formiranju ličnosti, pa su oni tako također i podrška za osobni razvoj i samoostvarenje. Stoga se postavlja faza intervencije koja se zatim testira korištenjem standardiziranog testa da bi se utvrdio kako se razvijaju čitateljske navike u tim razredima.

1 Einleitung

Leseförderung ist ein zentrales didaktisches Thema in der Volksschule. Lesen bildet die Grundlage für jegliches schulische Lernen und ist im späteren Leben Voraussetzung für die Bildungskarriere jedes Einzelnen. „Lesen ist in einer „Informationsgesellschaft“ und „Wissenskultur“ das elementare Medium des Lernens.“ (Rosebrock, 2012: 1).

Lehrpersonen in der Volksschule haben nicht nur die pädagogische Aufgabe Wissen zu vermitteln, sondern sie müssen auch Hilfestellung zur persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung geben. So kann wesentlich zur Ich-Stärkung der Kinder und zur Stabilisierung der wachsenden Persönlichkeit beigetragen werden.

Beantwortet soll hier die Frage werden, ob sich das Leseverständnis der Kinder in einer dritten Volksschulklasse durch eine gezielte Interven-

tionsphase im verstärkten Leseunterricht verändert. Getestet wird durch eine Pre- und Re-Testung mittels Salzburger Lesescreening. Die Daten sollen Aufschluss für den weiteren Leseunterricht in der Klasse geben und Anregung zum individuellen Gestalten eines schülerzentrierten Unterrichts sein. In weiterer Folge soll mit diesen Lesetrainings in der Klasse weitergearbeitet werden.

Da das Salzburger Lesescreening ein standardisierter Test ist, kann es zum Vergleich des Leseverständnisses auf der jeweiligen Schulstufe eingesetzt werden.

Im Rahmen von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung - eine Initiative des BMB. Sie will durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen für SchülerInnen an allgemein bildenden Schulen beitragen. Das eigenständige Lernen von SchülerInnen, unterstützt durch wertschätzende, sachlich fundierte Begleitung von LehrerInnen, soll zur weiteren Anhebung des Bildungsniveaus führen.) haben viele Schulen das Thema „Lesen“ gewählt, Ideen entwickelt, umgesetzt und ausgewertet. Der Bereich „Lesen“ nimmt einen überaus wichtigen Stellenwert in der Institution Schule ein.

In den letzten Jahren hat sich in der internationalen Bildungspolitik ein Paradigmenwechsel vollzogen: Früher wurden Bildungsinhalte vermittelt, heute sind es viel mehr Kompetenzen und Qualifikationen, die den Kindern und Jugendlichen mit auf den Weg gegeben werden sollen. Jede Person muss heute lebenslang lernen, da Wissensinhalte in unserer globalisierten Wissensgesellschaft sehr rasch veralten und auch berufliche Qualifikationen und Anforderungen sich sehr rasch verändern. Die Frage danach, an welchen Inhalten die Basiskompetenzen erworben werden, wird nachrangig. In erster Linie geht es nicht weiter um den Gegenstand, sondern um die Fähigkeit, die auf andere Gegenstände übertragen werden können (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010: 19).

„Literacy“ ist der moderne Ausdruck für eine Lese-, Erzähl- und Schriftkultur und spielt eine große Rolle bei der Zielformulierung für Kompetenzen. Er beschreibt Fähigkeiten, die immer dann sichtbar werden, wenn Menschen schriftlich miteinander kommunizieren. „Literacy“ kommt aus

dem Englischen und stellt einen Überbegriff für Lesen, Schreiben, Lese- und Schreibkompetenzen dar und fasst den rezeptiven sowie den produktiven Umgang damit zusammen (vgl. Böck 2008: 15).

Die erste internationale Leistungsvergleichsstudie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ist der Lesekompetenz (Reading Literacy) gewidmet. BildungsexpertInnen gehen davon aus, dass es sich dabei um die grundlegende Kompetenz handelt, der alle anderen Kompetenzen (auch Mathematical und Scientific Literacy) nachgeordnet sind. Internationale Leistungsvergleichsstudien testeten in der jüngsten Vergangenheit, ob die notwendigen Kompetenzen für ein erfolgreiches berufliches und persönliches Leben erworben wurden. Dabei wird Lesekompetenz in drei Teilkompetenzen unterteilt: Informationen müssen ermittelt (erlesen) werden, Textbezogenes muss interpretiert werden und schließlich müssen diese Informationen mit externem Wissen verknüpft (reflektiert) werden. (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010: 21-23)

Ausgehend von moderner Bildungspolitik, die nicht mehr die Bildungsinhalte, sondern vielmehr die Kompetenzen in den Mittelpunkt des schulischen Lernens rückt, spannt sich somit der Bogen von der Theorie über die Didaktik hin zur individuellen Arbeit mit jedem einzelnen Kind. Dies umzusetzen ist die Herausforderung für die Lehrperson.

2 Warum soll eine Lehrperson sich mit Lesetheorie beschäftigen?

„Ohne Lesen läuft in der Schule (und im Leben?) nichts. Dabei geht es nicht nur um Lesen als basale Fähigkeit des flüssigen Erlesens von Texten, sondern um Lesen als Grundkompetenz für Lern- und Verstehensprozesse und Wissenserwerb in allen Fächern.“ (Eikenbusch 2007: 10)

Die Lesetheorie bietet die Grundlage für die Umsetzung von Leseunterricht. Die Entwicklung der Theorie ist psychologisch orientiert, während ihre Prüfung pädagogisch erfolgt. Die Prüfung wiederum stellt eine Anwendung der Theorie auf dem Gebiet der Didaktik dar. Somit gewinnt die psychologische Entwicklung der Theorie rückwirkend didaktische Relevanz (vgl. Wolf, 1997: 10).

2.1 Lesedidaktik als Grundlage für das Fördermodell

Der Prozess des Lesens entwickelt sich bei jedem Menschen in unterschiedlichem Tempo und auch in unterschiedlicher Intensität. Daraus ergibt sich, dass auch im Bereich der weiteren Leseförderung die Notwendigkeit einer Differenzierung besteht. Spezifische Leseschwierigkeiten bei den Kindern erfordern ein ausdifferenziertes Modell von Lesekompetenz und folglich verschiedene Fördermethoden.

Um Fortschritte im Leseverhalten zu erreichen, werden beobachtbare Lesekompetenzdefizite der verschiedenen Schülergruppen mit entsprechenden Förderansätzen systematisch in Beziehung gesetzt. Dieses Modell der „systematischen Leseförderung“ soll Lehrpersonen bei der exakten Wahrnehmung von Leseschwierigkeiten in der Klasse und beim Entscheiden für bestimmte Fördermaßnahmen unterstützen (vgl. Rosebrock & Nix 2012: 4-6).

Nun setzt das Modell von Rosebrock und Nix voraus, dass Lehrende die Leseleistungen der Kinder beobachten und diese Beobachtungen dann mit dem Hintergrundwissen um die Lesekompetenz

bewerten können. Erst wenn diese Beurteilung erfolgt, kann die passende Methode gewählt und im Leseunterricht umgesetzt werden. Der Lesevorgang selbst hat verschiedene Dimensionen, die die Lehrperson kennen muss. In der Tabelle in Abb. 1 ist die Systematik der Handlungsdimensionen zusammengefasst.

Das Modell in Abb. 2 beschreibt das Lesen auf drei Ebenen:

Prozessebene: Dies ist die kognitive Tätigkeit des Lesens.

Subjektebene: Hier geht es um die Voraussetzungen, die der Einzelne mitbringt.

Soziale Ebene: Die Ebene, in die jede/r Lesende durch Familie, Schule und kulturelles Leben eingebunden ist.

Keine der drei Ebenen kann isoliert oder in einer Hierarchie dargestellt werden. Beginnt etwa die Phase des kognitiven Lesens, bringt jedes Kind Vorwissen aus der Familie, dem Kindergarten etc. mit. Ebenso beeinflusst die Motivation vom Umfeld den Lernprozess. Gerade wenn Kinder lesen, ist die innere Beteiligung – also das Miterleben des Gelesenen und das Übertragen auf die eigene

Leseförderung: Systematik der Handlungsdimensionen						
[Dekodierungen auf Wortebene]	Kap. 3 Lautlese- Verfahren	Kap. 4 Viellese- Verfahren	Kap. 5 Lesestrategien trainieren	Kap. 6 Sachtext- lektüre unterstützen	Kap. 7 Leseanimation	Kap. 8 Literarisches Lesen unterstützen
Zielen auf Automatisierung der Worterkennung (hierarchieniedriger Bereich)	Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und auf die Steigerung der Motivation	Zielen auf die Verbesserung des Leseverstehens	Zielt auf domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen	Zielt auf Motivationssteigerung durch Inszenierung literarischer Kultur; zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene	Zielt auf Textsortenkenntnis, Vertiefung des Textverstehens, ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung
Trainiert den Aufbau des Sichtwortschatzes	Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen (»prosodic parsing«)	Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; tangiert das Selbstbild als Leser(in)	Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Trainiert die »Top-Down«-Leistungen beim Textverstehen	Indirekte (prozessferne) Förderung; tangiert das Selbstbild als Leser(in)	Top-down-Leistungen trainieren und literarische kulturelle Praxis inszenieren
[Alphabetisierung]	[Deutschunterricht + Fachunterricht]	[Deutschunterricht + Schulkultur]	[Deutschunterricht + Fachunterricht]	[Fachunterricht + Deutschunterricht]	[Schulkultur + Deutschunterricht]	[Literaturunterricht]

Abb. 1: Systematik der Handlungsdimensionen (Rosebrock und Nix, 2012: 8)

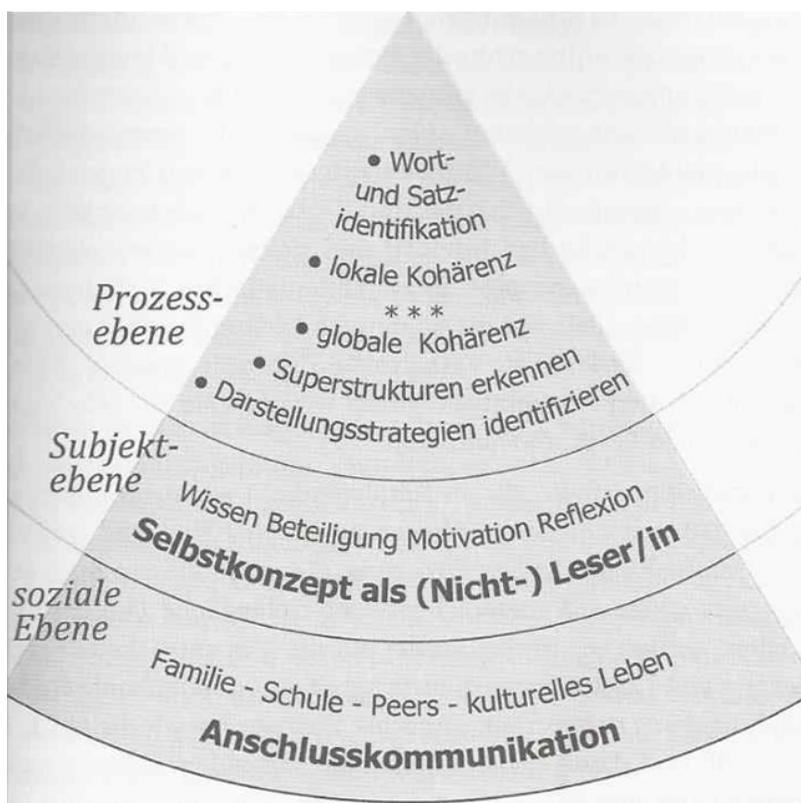


Abb. 2: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2012: 11)

Lebenswelt – sehr hoch. Das Gespräch über das Gelesene mit anderen ergibt zwangsläufig ein tieferes Textverständnis und regt zu weiterem Lesen an. Hier kann die Schule ansetzen, indem immer wieder über Texte kommuniziert wird und somit die Leseneigung angeregt wird.

Das Elternhaus nimmt Anteil an der Lesesozialisation durch:

- Vorbildwirkung;
- Gespräche über das Gelesene;
- Ermunterung zum Lesen;
- Besuch von Büchereien, Buchhandlungen usw. (vgl. Gölitzer, 2010: 204)

2.2 Der Erwerb von Lesekompetenz

Einen definierten Zeitpunkt zur Erlangung von Lesekompetenz hat man bis dato nicht explizit nachweisen können. Es gibt auch keine sicheren Faktoren, die eine stabile Lesehaltung garantieren. „Mit dem Begriff „Sozialisation“ wird dabei der dialektische Bildungsprozess des Menschen

zum „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ bezeichnet.“ (Gölitzer, 2010: 202)

Erlernen Kinder das Lesen in der ersten Klasse Volksschule, ist das nächste große Ziel, zu einem Textverständnis und einer Leseflüssigkeit zu gelangen. Die Lesesozialisation beginnt somit also bereits im Kleinkindalter, wenn viel vorgelesen wird und auch wenn die Vorbildwirkung durch lesende Eltern gegeben ist. Das bedeutet, dass die Literaturerfahrungen von SchulanfängerInnen zum Großteil von der familiären Kommunikation geprägt werden. Benachteiligt sind in erster Linie Kinder aus bildungsfernen Schichten. Für sie ist es aufgrund ihres eingeschränkten Wortschatzes eine doppelte Aufgabe, neue Wörter zu erlesen und sie im Gedächtnis bildhaft zu verankern.

In der weiteren Kindheit setzen sich LeseanfängerInnen meist mit Texten auseinander, die inhaltlich noch nicht besonders anspruchsvoll sind. Das Entziffern fällt anfangs noch schwer und beansprucht relativ viel Zeit und Geduld. Auch bei Kindern mit Leseproblemen unterstützt ein gut gewähltes Schreibangebot die Leseentwicklung nachhaltiger als jegliche Form von Leseübungen. Auf der Stufe des Erlesens von Wortgruppen und kurzen Sätzen können bereits Definitionsmaterialien zu verschiedenen Themen angeboten werden. Somit wird dem vermehrten Wunsch nach Sachinformationen entgegen gekommen. Voraussetzung, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine gut ausgestattete Klassen- oder Schulbibliothek und gleichzeitig der Zugang zum Internet, sodass sich die Kinder mit ihren Interessensgebieten beschäftigen können.

An diesem Punkt angelangt, tritt das Kind in ein Lesestadium ein, wo es selbst entscheidet, was interessant und anregend ist. Haben sich die

Worterkennung und auch die Leseflüssigkeit so weit fortentwickelt, wird das Kind auch in seiner Freizeit auf Lektüre zugreifen. Ein Teufelskreis entsteht dann, wenn das Lesen nur stockend erfolgt und Texte mental nicht erfasst oder bearbeitet werden können. Das Lesen wird dann außerhalb der Schule häufig gänzlich vermieden. Fehlt die Kompetenz, wird auch die Motivation von außen schwer.

Eine ausgeprägte Freizeitlektüre in der späten Kindheit hätte den Verlauf der Lesesozialisation bei diesen Kindern vermutlich gefördert (vgl. Rosenbrock & Nix, 2012: 23).

„Es geht nicht nur um das „Hineinwachsen“ des Menschen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, sondern auch um den Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, diese zielbewusst mitzugestalten und zu verändern.“ (Gölitzer, 2010 zit. nach Hurrelmann 1999: 202)

2.3 Lower-order Prozesse

Soll Lesenlernen erfolgreich sein, muss das Kind über eine phonologische und phonemische Bewusstheit verfügen, also analytische Fähigkeiten auf das gesprochene Wort umsetzen können. Das phonologische Bewusstsein ist auf ganze Silben sowie auf Anfang- und Endränder von Silben bezogen, das phonemische Bewusstsein bezieht sich auf einzelne Phoneme zu Beginn, in der Mitte oder am Ende von Wörtern.

Weiters verfügt jeder Mensch über einen Sichtwortschatz. Darunter versteht man den individuellen Wortschatz, dessen Inhalt ohne bewusstes Dekodieren sofort verstanden wird. Wird ein gelesenes Wort nicht auf Anhieb verstanden, benötigt man Strategien zum Erlesen eines solchen Wortes, sogenannte Dekodierungsstrategien. Viele LeseanfängerInnen kennen Wörter von ihrem Gebrauch in der gesprochenen Sprache, aber nicht als geschriebene Wörter. Aus diesem Grund spielen nicht nur formal-technische Aspekte eine Rolle, sondern auch konzeptionelle und inhaltliche. Mit Dekodierungsstrategien wird abgezielt auf das Aktivieren des Wortschatzes und die Mobilisierung des Hintergrundwissens (vgl. Garbe, Holle & Jesch, 2009: 145).

Die Leseflüssigkeit ist nicht nur auf automatisierte Dekodierungsprozesse beschränkt. Sie hängt

auch von einem ausreichenden Lesetempo zum Textverstehen ab. „Zur Einschätzung des Lesetempos lässt sich als Faustregel formulieren, dass das Lesetempo beim lauten Lesen gegen Ende der Grundschule dem normalen Sprechtempo gleichkommen und damit für geübte LeserInnen über 200 Wörter pro Minute betragen sollte. Das Lesetempo beim stillen Lesen dagegen sollte im Verlauf der Schuljahre höher werden als das Tempo beim lauten Lesen. Mit einem langsamen Lesetempo (unter 180 Wörter pro Minute) realisieren auch geübte LeserInnen häufig nicht mehr den Zusammenhang dessen, was sie lesen.“ (vgl. Garbe, Holle & Jesch, 2009: 147)

Das Lesenlernen ist aber ein Entwicklungsprozess und muss auch als solcher verstanden werden!

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „Fluency“ (Leseflüssigkeit) sich aus unterschiedlichen Subkompetenzen zusammensetzt: Aus der exakten Dekodierfähigkeit von Wörtern, der Automatisierung des Dekodierprozesses (Sichtwortschatz), einer angemessenen schnellen Lesegeschwindigkeit und der Fähigkeit zur sinn-gemäßen Betonung des gelesenen Satzes, also zu einem ausdrucksstarken Vorlesen (vgl. Rosenbrock & Nix, 2012: 35).

3 Konkrete Leseförderung

„Pisa 2003 zeigte, dass rund ein Fünftel der in Österreich getesteten 15-/16-Jährigen nur über eine sehr geringe Lesekompetenz verfügt. Ein Ergebnis von PISA 2000 ist, dass die Lesemotivation – gemessen über das Konstrukt „Lesefreude“ – von rund 30% der österreichischen Jugendlichen „sehr gering“ ist. Besonders die Burschen fallen auf: Sowohl ihre Lesekompetenz als auch ihre Freude am Lesen liegen deutlich niedriger als bei den Mädchen.“ (Böck, 2008: 8)

Leseförderung verfolgt zwei Ziele:

1. Kinder sollen in der Schule zu „Lesenden“ gemacht werden. Dazu muss die Entscheidung getroffen werden, dass ein zu lesender Text sinnvoll und zielführend erscheint. Voraussetzungen sind, dass das Kind lesen kann, dass Lesestoff zur Verfügung steht und dass aufgrund vorangegan-

gener Erfahrungen Gratifikationen erwartet werden können.

2. Das andere Ziel ist, dass die Lesekompetenz der zu Fördernden gezielt weiterentwickelt und gestärkt wird (vgl. Böck 2008: 12).

Lesen ist also eine vielschichtige Praxis, die sich auf ganz unterschiedliche Art manifestieren kann. Die erste, elementare Aufgabe in der frühesten Lesesozialisation fällt der Familie zu. Einen Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit erfahren die Kinder über das Gespräch mit den Eltern. Dies geschieht durch vielfältige Formen der Kommunikation, wie Sprachspiele, Kinderlieder, Erzählen und Vorlesen bzw. gemeinsames Bilderbuchlesen. Die Kinderliteratur kann dann als ein Übergangsmedium zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesehen werden (vgl. Garbe, Holle & Jesch, 2010: 181).

In die Schulpraxis der Leseförderung gehört folglich zwangsläufig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer auch für die private Lektüre und auch die Mediennutzung der Kinder interessieren. Angebote zum Lesen zuhause finden sich beispielsweise auf der Homepage des burgenländischen Landesschulrates (skooly). Durch die Individualisierung der Leseförderung kann diese Brücke zwischen kindlichem Interesse und dem Angebot der Schule hergestellt werden.

Für die Lesesozialisation in der Schule stellt aber die Veränderung der Lesestoffe/Medien eine große Herausforderung dar. In der Schule wird anderes gelesen als in der Familie oder in der Peergroup.

Eine erste „Lese-Krise“ zeigt sich häufig, wenn Kinder in die Schule kommen. Die Lese-Krise stellt eine schmerzhaft Diskrepanzerfahrung dar. Das Lesenlernen geht nicht so schnell voran, wie sich viele Kinder das vorstellen. In der Regel ist ein Kind auch längere Zeit nach der Einschulung noch nicht so weit ausgebildet, dass es entsprechend seines Lesebedürfnisses Texte lesen und verstehen kann. In der Vorschulzeit war dieses Lesebedürfnis durch das Vorlesen von Erwachsenen gestillt. Sie verbinden mit dem gemeinsamen Lesen den Sinn des Textes und den Sinn des Lesens gleichermaßen.

Die nächste Lese-Krise fällt meist mit dem Ende der Volksschulzeit zusammen. Haben die Kinder zu einem selbstständigen Leseverhalten gefun-

den, lassen sie gerne die phantasiebefriedigende Kinderlektüre hinter sich und entwickeln andere Lesebedürfnisse. Gerade an komplexeren Texten und Lektüren müssen aber neue Leseweisen entwickelt werden. Die Kinder, die bis dahin weder in der Schule noch außerschulisch gefestigte Lesegewohnheiten entwickelt haben, werden in der weiterführenden Schule Schwierigkeiten beim Lesen unterschiedlicher Texte haben. Der Leselernprozess gilt mit dem Ende der Volksschule als abgeschlossen (vgl. Gölitzer, 2010: 209-211). Auf der Grundstufe II der Volksschule ergibt sich folglich jener strategisch wichtige Zeitpunkt, zu dem konkrete Leseförderung bei jedem einzelnen Schulkind passieren muss – individualisiert und in einem breit gefächerten Ausmaß.

Die folgenden sieben Prinzipien sind bei der Konzeption von Maßnahmen zur schulischen Lesemotivation unter Bedachtnahme auf die Aspekte des „gender-reading“ zu berücksichtigen:

1. Lesen muss für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein: Die Lesestoffe sollen für die Kinder relevant sein und ihnen „etwas bringen“.
2. Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit: Die sozialen Umstände der Kinder und ihre Identitätsvorstellungen sollen mit dem Leseangebot vereinbar sein.
3. Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken: Die Kinder sind dort abzuholen, wo sie gerade sind (Differenzierung innerhalb der Klasse). Weiters sollen die Erfahrungen mit Lesen ausgebaut und erweitert werden.
4. Die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler sind als für sie funktional anzuerkennen: Der Lehrende muss die bisherigen Lesegewohnheiten der Kinder kennen, um mit ihnen für sie neue Möglichkeiten zu erschließen.
5. Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen: Eine zeitgemäße Leseförderung beinhaltet sowohl „alte“ wie auch „neue“ Lesemedien als auch Lesestoffe des Alltags.
6. Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich: Durch eigenes Schreiben wird den Kindern das „Gemacht-Sein“ von Texten verständlich.
7. Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsgegenstände: Leseförderung ist fächerübergreifend anzulegen (vgl. Böck, 2008: 23).

3.1 Leseanimation im Unterricht in der getesteten Klasse

Die Leseanimation konnte während der Interventionsphase nur fortgesetzt und intensiviert werden. Sie erfolgte über bereits vorhandene Einrichtungen.

Es sind gewiss nicht allein die literarischen Angebote der Schule, sondern ganz wesentlich auch die Interaktionsstrukturen und Medienrezeptionsgewohnheiten in der Familie, die darüber mitentscheiden, welche Lesegewohnheiten und Lesehaltungen ein Kind einnimmt. Dass je nach sozialer Schicht Unterschiede bestehen, liegt auf der Hand.

4 Eine Analyse der Leseleistungen anhand des Salzburger Lesescreenings

In diesem Teil des Artikels soll auf jene Teilbereiche eingegangen werden, welche die bearbeiteten Fragestellungen, die verwendete Auswertungsmethode und eine Darstellung der erhaltenen Ergebnisse umfassen. Diese betreffen jeweils die gewonnenen Daten aus dem Testbogen über das Leseverhalten von Kindern auf der dritten Volksschulstufe über die Leistungen im „Salzburger Lesescreening 2 – 9“.

Der Testzeitraum erstreckte sich von April bis Juni 2013. Die Kinder, die getestet wurden, nahmen zuerst am Salzburger Lesescreening teil. Dies stellte die Pre-Testungsphase der Untersuchung dar. Anschließend fand die Interventionsphase statt. Diese war durch intensives Lesetraining auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet. Die Re-Testung fand am Ende der Untersuchung statt und die Testgruppe durchlief ein zweites Mal das Salzburger Lesescreening.

4.1 Das Salzburger Lesescreening 2 - 9

Standardisierte Tests erfüllen festgelegte Bedingungen wie Objektivität, Reliabilität und Validität. Das Salzburger Lesescreening (SLS) misst die basale Lesefertigkeit von Schülerinnen und Schülern der 2. bis 9. Schulstufe. Darunter versteht man das fehlerfreie, mühelose und schnelle Lesen. Vordergründig werden die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit überprüft.

Um die Leseergebnisse der Schulkinder interpretieren und vergleichen zu können, gibt es in der Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer zum SLS Normtabellen, die einen Vergleich mit österreichischen Kindern derselben Schulstufe ermöglichen. Aus der entsprechenden Tabelle für die jeweilige Schulstufe und Testform kann anhand der ermittelten Punkte (= richtig gelesene Sätze) ein Lesequotient und der Prozentrang abgelesen werden.

Der Lesequotient geht von einem Mittelwert von 100 aus, wobei österreichische Schulkinder Werte zwischen 90 und 110 erreichen. Der Prozentrang gibt an, wie viele Personen der Referenzpopulation gleichgut oder schlechter abschneiden

Aus Tabelle 1 lässt sich der Lesequotient folgendermaßen interpretieren und in Worte fassen:

Lesequotient	Leistung
> 125	stark überdurchschnittlich
111 - 124	überdurchschnittlich
90 - 110	durchschnittlich
76 - 89	unterdurchschnittlich
< 75	sehr schwach

Tab. 1: Leistungsbeurteilung des Lesequotienten

4.2 Testergebnisse und Interpretation

Nach der ersten Testung startete die intensive Interventionsphase im Rahmen des Unterrichts, danach die zweite Testung mit denselben Testformen.

Wie Abbildung 3 zeigt, hat – außer einem Kind – jede/r SchülerIn eine positive Veränderung des Lesequotienten erreicht. Das Lesetempo und die Lesegenauigkeit wurden beim Großteil der Klasse erkenntlich erhöht, was am Balkendiagramm abzulesen ist. Diese Ergebnisse sprechen für eine gesteigerte basale Lesefertigkeit in der Klasse. Einzig ein Kind hat seinen Lesequotient vom ersten Test nicht verbessern können.

Die Interventionsphase von etwa sechs Wochen ist eine sehr kurzfristige Möglichkeit, das Lesetempo bei Kindern zu verändern. Es geht nicht so sehr um eine kurzzeitige Motiviertheit. Vielmehr

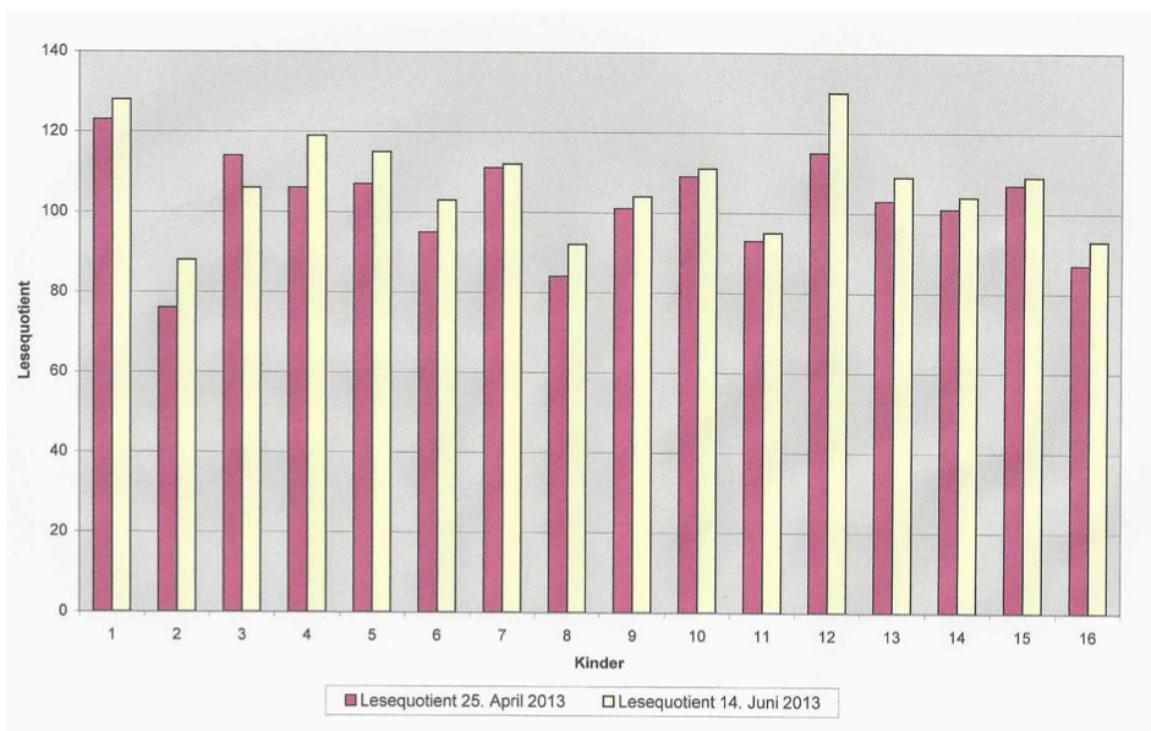


Abb. 3: Gegenüberstellung der Lesequotienten aus beiden Testungen

soll eine intensive Lese-phase nachhaltig sein und das Lesen als selbstverständliche Tätigkeit in den Alltag eingebaut werden. Das individualisierte Lesetraining in der Schule soll jedes Kind einzeln erreichen und es in seiner Lesesozialisation unterstützen und fördern.

Lesen beginnt bereits vor der Schule und muss für die Zeit außerhalb und nach der Schule in der Institution Schule fest verankert werden. Das eigenverantwortliche Lernen muss für die Kinder sicht- und verstehbar in den Mittelpunkt schulischen Lernens gerückt werden. Die Kinder sollen mit Hilfe der Lehrperson in die Lage gebracht

werden, ihre eigenen Ziele zu bestimmen, ihre eigene Literatur zu finden und ihr Leseverhalten immer mehr selbst zu organisieren. Des Weiteren müssen sie befähigt werden, ihre Fortschritte zu erkennen und diese den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen.

Durch die positive Einstellung der Lehrperson den Schülerinnen und Schülern und ihren Ergebnissen gegenüber, wissen sich die Kinder in ihrer jeweiligen Art angenommen und können sich gut weiter entwickeln. Unabhängig vom Tempo ihrer Fortschritte kann und soll jeder einzelne seine Ziele neu stecken und diese auch erreichen. Von großer Bedeutung für diese Fortschritte ist die Beteiligung des Kindes an der Zielsetzung. Selbst gewählte Ziele haben gegenüber fremdbestimmten Vorgaben den großen Vorteil, dass die Kinder mit Ernst und Bestimmtheit an das Projekt herangehen – die Sinnhaftigkeit der Ziele hat eine wesentliche Bedeutung für Kinder.

Eben diese für die SchülerInnen transparente Zielsetzung im Leseunterricht soll allen Lehrpersonen Mut machen, auch durch kurzfristige Interventionen Kompetenzen zu entwickeln, zu erreichen bzw. diese zu fördern und zu steigern.

Lesequotient	Leistung	Anzahl Kinder 1. Testung	Anzahl Kinder 2. Testung
> 125	stark überdurchschnittlich	0	2
111 - 124	überdurchschnittlich	4	4
90 - 110	durchschnittlich	9	9
76 - 89	unterdurchschnittlich	3	1
< 75	sehr schwach	0	0

Tab. 2: Vergleich Lesequotient erste und zweite Testung

5 Ausblick

Es braucht folglich eine Pädagogik, die eine stabile Grundlage bietet, um Kinder auf ihrem Weg der Lesesozialisation anzuleiten und sie als ernstzunehmenden Partner zu begleiten. Erst wenn ein Mensch einen positiven Selbstwert entwickelt, kann ein Verständnis für sich und die Umwelt entstehen. „Identität“, meint ein Wissen um sich selbst sowie die Wertschätzung des eigenen Ichs. Ist diese Sicherheit vorhanden, ist sie niemals statisch, sondern es handelt sich um eine ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit.

Wie in der theoretischen Aufarbeitung in dieser Arbeit dargelegt wird, ist es eine große Anzahl von Faktoren, die den Leselernprozess bei Menschen beeinflussen. Durch das Angebot vieler individueller und differenzierter Möglichkeiten der Leseförderung ergibt sich ein Konzept, das in unserem Schulsystem integriert werden kann. Ein respektvoller Umgang miteinander, ein lernförderliches Klima in der Klasse sowie in der Schule, soll das Kind bei der eigenen Identitätsfindung unterstützen.

Bereits 2001 wurden in Österreich die ersten PISA-Testergebnisse präsentiert. Dabei stellte sich heraus, dass Österreichs SchülerInnen höchstens im europäischen Mittelmaß lagen. Alle 3 Jahre wird nun getestet, die Ergebnisse medial abgehandelt. Dass sich seit damals die Test-Leistungen nicht wesentlich verbessert haben, liegt auf der Hand. Es gibt viele kritische Zugänge zu dieser Testung. Auch ist die ökonomische Ausrichtung der PISA-Testung in die Kritik geraten. Wie aber alle standardisierten Testungen liefert PISA wesentliche Befunde, die wir in den Schulen sonst nicht hätten.

Jüngste Vorschläge zur Schulautonomie sind zweifellos wichtige Reformfortschritte. Jeder einzelne Lehrer, jede einzelne Lehrerin kann in Zusammenarbeit mit den Schulkindern und dem Elternhaus unter Einbeziehung aller vorhandenen Ressourcen am jeweiligen Standort messbare Lesefortschritte für die SchülerInnen erzielen.

Literatur:

Rosebrock, C., Nix, D., (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5. unveränderte Auflage

Garbe, C., Holle, K., Jesch, T., (2010): Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen – Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2. durchgesehene Auflage

Böck, M., (2008): Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003: Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. (Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), Wien

Eikenbusch, G., (2007): Lesen und Lesen lassen. Zur Förderung von Leseverständnis in allen Fächern. In: Pädagogik, 06/2007, S. 6-10

Göltzer, S., (2010): Lesesozialisation. In: Lange, G., Weinhold, S. (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik Mediendidaktik Literaturdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4. Auflage

Wölf, V., (1997): Das Bemühen des Lesers um Bedeutung [Elektronische Version]. Münster: Zeitdruck GmbH. URL: http://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=4wbpGhzYwO8C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Lesetheorie&ots=X8WsfQ5lu&sig=LPIH1kMkz2BJP_e7wSoAYMp5raY#v=onepage&q=Lesetheorie&f=false [08.03.2017]

Alltags-, Bildungs-, Fachsprache: Der Weg des Lernens durch Sprache. Mit einem Praxisteil für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht.

 Der Artikel zeigt die Relevanz der Sprache als Instrument des Wissenserwerbs auf. Vorgestellt werden die Unterschiede der Alltagssprache im Vergleich zur Bildungssprache, die ihren Anfang in der Schulsprache festlegt.  Durch das Erlernen von Bildungssprache werden fachliche Inhalte verständlich, und der/die Lernende erhalten zudem Sprachkompetenzen, die sie ihr Verständnis in einem Lernthema entsprechend formulieren und argumentieren lässt. Die Herausforderungen, die aufgrund der sprachlichen Ebene neben den zusätzlichen fachlichen Inhalten auf SchülerInnen zukommen, werden beschrieben. Ein Beispiel für sprachsensiblen Unterricht zeigt einen möglichen Zugang für den Mathematikunterricht auf.

 The following article shows the relevance of language as an instrument in knowledge acquisition. Within the work, the differences in everyday language are compared with educational language. Through learning educational language, professional content becomes comprehensible and learners receive language competences from which they can formulate and argue their understanding in academic topics. The challenges that arise from the linguistic level, in addition to the additional subject-related content, are described by students as an example of language-sensitive teaching and show a possible approach to teaching mathematics.

 A tanulmány azt elemzi, hogy milyen fontos szerepet tölt be a nyelv az ismeretek elsajátításában. Bemutatja a köznyelv és az irodalmi nyelv közti különbségeket, amelyek kezdetei az iskolai nyelvre nyúlnak vissza. Az irodalmi nyelv fontos, mert annak megtanulásával a szakmai tartalmak is érthetővé válnak, és a tanulók olyan nyelvi kompetenciára tesznek szert, amellyel ki tudják fejteni tudásukat egy tanult témában, s amellyel képesek lesznek érveléseket megfogalmazni. A tanulmány azokat a nyelvi kihívásokat mutatja be, amelyekkel a tanulók a szakmai ismeretek elsajátítása során találkozhatnak, egy példával azt szemlélteti, hogyan lehet a matematikát közelebb hozni a tanulókhöz a nyelvi szempontokat figyelembe vevő tanítással.

 Ovaj članak ukazuje na važnost jezika kao instrumenta stjecanja znanja. Predstavljaju se razlike svakodnevnog govora u odnosu na službeni jezik koji svoj početak ima u školskom. Putem učenja službenog jezika stručni sadržaji postaju razumljiviji, a učenici (-ice) također dobivaju jezične vještine što povećava njihovo razumijevanje predmeta učenja te omogućava bolje izražavanje. Opisuju se izazovi jezične različitosti s kojima se, uz tehničke sadržaje, dodatno suočavaju učenici (-ice) putem primjera nastave u kojoj je jezik posebno osjetljiva komponenta, a to pokazuje mogući pristup u podučavanju matematike.

Einleitung: Sprache als Instrument zum Wissenserwerb

Der Umgang mit Sprache ist generell von besonderer Relevanz, und das Verständnis von Sprache stellt bereits im schulischen Kontext eine wesentliche Voraussetzung für Lernerfolg dar. Gerade im Bereich Sprache sind daher bestehende Herausforderungen vorrangig zu behandeln, um Schwächen von SchülerInnen hinsichtlich unzureichender Sprachkompetenzen zu reduzieren bzw. zu vermeiden. Mängel in Sprachfertigkeiten lösen eine Kettenreaktion aus, die von anfänglichen Verständnisschwierigkeiten zu einem reduzierten Erwerb von Wissen mit weitreichenden Konsequenzen für die fortlaufende Biographie der SchülerInnen führt. Darüber hinaus kann

sich eine nicht vorhandene oder unzureichende Kompetenz auf der sprachlichen Ebene auf eine ungenügende Aufnahme- und Wiedergabefähigkeit von Information auswirken, wie etwa im Bereich Sprechen oder Hören, aber auch dem Schreiben und/oder Lesen. Die Kumulation dieser Effekte lässt sich schließlich immer schwieriger bewältigen, um noch angemessene Lernerfolge verzeichnen zu können (vgl. Leisen, 2010: 95).

Im Unterricht gilt, dass Lehrpersonen in der Lage sein sollen, den korrekten Einsatz von Sprache vorzuleben, um so fachliche Inhalte über das Medium Sprache entsprechend verständlich vermitteln zu können. Es wäre ein Fehler, im Umfeld des Unterrichtens nicht die Schulsprache einzusetzen, die SchülerInnen eine Begegnung

und Vertrautheit mit Sprache auf einem höheren Niveau ermöglicht. Bereits in der Schule wird durch Einsatz der Schulsprache eine Verbindung von der gewohnten Sprache im Alltag zur ‚Sprache der Bildung‘ gelegt – ein Weg, der jungen Lernenden das ‚Tor zu künftigen Wissen öffnen soll. Ein Beibehalten der bereits geläufigen Umgangssprache würde weder ein leichteres Verständnis von Fachthemen garantieren, noch könnte ein starres Festhalten an Alltagssprache eine frühe Vorbereitung und weitere Hinführung auf ein höheres Lernniveau in der Zukunft der SchülerInnen erlauben (vgl. Michalak, Lemke und Goeke, 2015: 155). Vielmehr gilt es, anhand des Instruments ‚Schulsprache‘ die Lernenden kontinuierlich und in steigendem Ausmaß an die Fachthemen heranzuführen und sie darin zu bilden. Die sich dabei entwickelnden Sprachkompetenzen im Bereich der Schul- und späteren Bildungssprache zeichnen sich insbesondere durch ihre klare und genaue Ausdrucksweise aus, mittels der Inhalte der Lernthemen formuliert werden können. Den SchülerInnen wird es im Zuge ihrer Ausbildungsstufe vermehrt gelingen, über Details der gelernten Bereiche eindeutig und vollinhaltlich, sachlich neutral sowie strukturiert und unabhängig von Kontext, persönlichen Empfindungen oder gegenwärtigen Konstellation zu diskutieren (vgl. Obermayer, 2013: 45).

Es ist bekannt, dass gerade die Sprache das zentrale Instrument zum Lernen und Lehren im schulischen Umfeld darstellt (vgl. Rosenberger, 2013: 12). Gleichzeitig bestehen deutliche Unterschiede zwischen der Bildungs- und der Alltagssprache – diese Unterschiede müssen überwunden werden, um mittels Bildungssprache den gewünschten schulischen Lernerfolg erzielen zu können. Nach Nolte (2013: 29) „...liegt die größte Hürde um Wissen zu erwerben (...) in den mangelnden Sprachfähigkeiten“. Besonders deutlich drückt diesen Umstand auch Ortner (2009: 2227) aus, der Bildungssprache als jene Sprache versteht, mit der besonderes Wissen auf besondere Art behandelt werden kann. Besonderes Wissen überschreitet dabei das Alltagswissen – sowohl in seinem Ursprung, als auch in Bezug auf Intensität und Tiefgang der Verarbeitung.

Da sich während der Schullaufbahn die fachlichen Inhalte in ihrer Komplexität steigern, führt dies zu einer gleichzeitigen Erhöhung der Anforderungen im Bereich der eingesetzten Sprache.

Somit bildet das Medium Sprache einen Dreh- und Angelpunkt für die Verbindung an das oder den Ausschluss aus dem Bildungsniveau eines schulischen Klassenverbands (vgl. Michalak, 2014: 2). Später kann durch den jeweils erweiterten oder reduzierten Bildungshorizont, der bereits in der Jugend geschaffen wurde, der Eintritt zu bestimmten gesellschaftlichen Zugängen entsprechend geöffnet oder verwehrt werden. Dazu müssen die SchülerInnen bei der Beschäftigung mit den Lernthemen die angemessene Fachsprache mit ihrem eigenen Wortschatz erlernen, die je nach Dimension die Alltagssprache der Lernenden in den jeweiligen Bereichen durch ihre spezifische Terminologie vollständig ersetzen wird (vgl. Eckardt, 2000: 6).

Aus den beschriebenen Konsequenzen ergibt sich die dringende Notwendigkeit, den Wortschatz für Fachsprache schon im Alter der jungen SchülerInnen aufzubauen und fortwährend zu erweitern. Dies betrifft sowohl den passiven Umgang mit Bildungssprache im Sinne des Verstehens, als auch das aktive Sprechen unter Verwendung der geeigneten Bildungssprache ein (vgl. Hußmann, 2011: 59). Der Einsatz von Bildungssprache intensiviert sich bei jeder nächsthöheren Schulstufe, wodurch ein Lernen von neuem Wissen erst durch die wieder zusätzlich erweiterten sprachlichen Kompetenzen gegeben ist. Daraus folgt zugleich, dass ein gesteigerter Fokus auf die heterogene Verwendung angemessener Bildungssprache zur Vermittlung neuer Fachinhalte zu legen ist, um die Sprachfertigkeiten der SchülerInnen gleichermaßen mit den verbundenen Lernstoffen zu erhöhen. Dies lässt sich unter Zuhilfenahme von passendem Arbeits- und Lernmaterial im Fachunterricht fördern, die einen sensiblen Zugang zu neuen Lernthemen begünstigen. Ungeachtet der Muttersprache oder der Inhalte aus dem Unterrichtsfach Deutsch erlangen Schüler_innen dadurch zusehends höhere Qualifikationen auf dem Gebiet der Bildungssprache (vgl. Budde, 2012: 127).

Um einen Unterricht sprachlich auf die individuellen Lerngruppen auszurichten, gilt es, die Inhalte im entsprechenden Fachunterricht so auszudrücken, dass bei der verwendeten Bildungssprache ein zusätzlicher Fokus auf Sprachsensibilität gelegt wird. Dies betrifft neben der

Vermittlung des nun bewusst sprachsensibel formulierten Lernstoffes auch die gezielt gewählten Formen der eingesetzten Medien. Hier wird ersichtlich, dass ein sprachsensibler Unterricht bereits im Vorfeld in den jeweiligen Lernzielen konkret zu planen und aufzubereiten ist, um die vier Teilbereiche des Sprechens, Hörens, Lesens und Schreibens im Unterrichtsverlauf entlang der didaktischen Methoden zu forcieren. Der geschulten Lehrperson wird es gelingen, einen sprachsensiblen Unterricht in durchaus differenzierter Form den Schüler_innen zu präsentieren, damit die Wissensvermittlung in abweichender, weil individualisierter Weise geschieht. In der Praxis wird dies realisiert im Bereich der andersartigen Formulierung und Verwendung von Medien, aber auch vor allem in der sprachsensibel aufgebauten Kommunikation im Unterrichtsgeschehen, begleitet von einem bewussten Abwechseln zwischen Aufgabenstellung und Heranführen hinsichtlich der behandelten Lernthemen und unter Verwendung eines unterstützenden pädagogischen Methodenkoffers (vgl. Pineker-Fischer, 2017: 114).

Bildungssprache ist nicht gleich Alltagssprache

Der Mensch verwendet für den verbalen Austausch mit anderen Personen eine Form von Alltagssprache, die im sozialen Umfeld sowie in der allgemeinen Öffentlichkeit gut verstanden wird. Dadurch ergeben sich lockere wie auch sachliche Konversationen für persönliche Inhalte, die Menschen können sich auch über allgemeine offizielle Angelegenheiten gut verständigen. Ein wesentliches Merkmal der Alltagssprache ist die Beimischung von bildhaften und ausdrucksvollen Sprachelementen, zudem sind emotionale Worte oder subjektive Beurteilungen durchaus zulässig (vgl. Nolte, 2013: 32). Die Alltagssprache wird also in einem eher zwanglosen, generellen Umfeld eingesetzt; die Fertigkeiten zu dieser Form des Austausches werden nach Cummins (vgl. 2001: 58ff.) als ‚Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)‘ bezeichnet. Diese beschreiben die grundsätzlichen Fähigkeiten, die für eine Kommunikation mittels Sprache erforderlich sind und stellen die Basis für einen praktisch anzuwendenden Spracheinsatz im direkten Austausch mit anderen dar. Dabei stellt BICS aber

nicht ein ausgesprochen grundlegendes Prädikat für das Erlernen von Sprache oder Stoffgebieten dar. Die BICS hilft vielmehr zum Steigern der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), die im nächsten Abschnitt näher beschrieben werden.

Die Alltagssprache zeichnet sich außerdem durch das Abgeben von auch nichtssagenden Inhalten, Füllwörtern oder -sequenzen aus, die zum Teil durch Gebärden oder Gesichtsausdrücke noch verstärkt werden bzw. deren Aussprechen überhaupt gänzlich ersetzen. Dies hat zur Folge, dass der korrekte Einsatz von Sprache vermehrt zurückgedrängt wird (vgl. Michalak, Lemke und Goeke, 2015: 49). Aufgrund der erwähnten Charakteristika von Alltagssprache ist ein jederzeitiger vollinhaltlicher Transfer von Information nicht gewährleistet, und bedarf zum Ausgleich von potentiellen Verständnislücken die fortwährende Vervollständigung der Kommunikationsbotschaft auf Sender-, als auch Empfängerebene (vgl. Nolte, 2000: 32).

Doch auch die Alltagssprache gestaltet sich nicht für alle Personen überall gleich. Innerhalb des jeweiligen Umfelds entstehen wiederum spezifische Alltagssprachformen mit variierten oder neuen Wörtern oder gleich klingenden Begriffen, die aber mitunter abweichende Bedeutungen zum Wortursprung beinhalten. Dies zeigt sich beispielsweise anschaulich in Dialekten oder Kommunikationsformen innerhalb bestimmter sozialer oder geographischer Gruppierungen, die ihre eigene Alltagssprache entwickelt haben, die wieder nur von dieser inkludierten Gesellschaft verstanden wird (vgl. Philipps, 1970: 373).

Umgelegt auf eine mathematische Aussage, lässt sich diese grundsätzlich vollkommen unmissverständlich auch in einen sprachlichen Ausdruck umwandeln, sodass die eindeutige mathematische Folge klar gegeben ist. Wird allerdings für den Empfänger der Botschaft die grundlegende Aussage unklar, so gestaltet sich auch das Rückwandeln der mathematischen Aussage in das ursprüngliche Formelkonstrukt schwierig. Es entsteht in Folge eine unverständliche mathematische ‚Fremdsprache‘, die nicht lediglich aufgrund ihres Kontextes mehr zu decodieren ist, da das fachliche Verständnis unzureichend war. Für eine sinngemäße Entschlüsselung wird es notwendig, eine bestimmte

semantisch-lexikalische Sprachebene zu beherrschen, die die Fähigkeit beinhaltet, auch die in diesem Bezug verwandten Begriffe exakt in ihrer Sachbedeutung abgrenzen zu können. Letzteres setzt wiederum ein entsprechendes Wissen von und sensibles Wahrnehmen der Bildungssprache an sich voraus (vgl. Möderl, 2003: 47).

Bedeutung der Bildungssprache für SchülerInnen

Aufgrund der dargelegten Merkmale von Bildungssprache wird klar, warum sich bereits junge SchülerInnen vor gewissen Herausforderungen im Hinblick auf Bildungssprache gestellt sehen. Ihre geläufige Alltagssprache reicht nicht aus, um die Anforderungen, die sich aus dem Unterricht ergeben können, ausreichend zu bewältigen. Es ist notwendig, sich entsprechende Kompetenzen in der jeweiligen Bildungssprache für Lernthemen anzueignen, um sich selbst in dem fachlichen Kontext verständlich auszudrücken und Kommunikationsbotschaften aufnehmen zu können (vgl. Michalak, Lemke und Goetze, 2015: 49f.). Mit dieser Bildungssprache werden SchülerInnen erstmals in der Schule konfrontiert: sie erlernen begleitend mit dem fachlichen Lernstoff die ‚Schulsprache‘, die sich schon in den frühen Klassen deutlich von ihrer Alltagssprache abhebt. Durch diese ersten Zugänge zur Bildungssprache werden junge Menschen vorbereitet, inhaltlichen Botschaften der Lehrpersonen im Unterricht folgen zu können und geben dem schulischen Umfeld weiters die Freiheit, auch in mehrsprachigen Klassen eine gemeinsame Sprache zu finden. So wird der Anfang in Form der Schulsprache zu einem elementaren Fundament für den weiteren Erwerb von Kompetenzen im Hinblick auf die Bildungssprache (vgl. Fuchs, Haberfellner und Öhlerer, 2014: 6).

Dies ist natürlich kein kurzfristiger Vorgang, sondern stellt einen fortwährenden Lernprozess im Bereich Sprache an sich dar, der von Schulsprache initiiert wird und zu einer wachsenden Kompetenz in der Bildungssprache führen soll. Die zunehmende Schwierigkeit der Bildungssprache bei höheren Schulstufen beinhaltet neben der größeren Komplexität eine verstärkte Differenzierung je nach vorliegendem Fachgebiet, der jeweils eingeschlagenen Abstraktionsebene,

sprachliche Ausdrucksform je nach Typ der involvierten AkteurInnen in Bezug auf die gegebene Kommunikation (vgl. Nolte, 2013: 37).

Im Vergleich zur Alltagssprache charakterisiert sich Bildungssprache neben ihrem abweichenden Einsatz spezifischer Begriffe vor allem durch einen vielschichtigen Satzbau, der generell ein höheres Textverständnis voraussetzt. Im Unterricht soll durch die Bildungssprache zudem ein Herangehen an schulische Themen ermöglicht werden, das eine kritische Auseinandersetzung mittels Beschreibung, Erläuterung, Begründen, Belegen und Bewerten zulässt. Werden diese grundlegenden sprachlichen Techniken beherrscht, können sie unabhängig des Fachgebietes eingesetzt werden. Es verschwinden Abgrenzungen und für den Menschen wird es zusehends möglich, mittels gehobener Bildungssprache über den Alltag zu sprechen als auch umgekehrt, spezifische Themen mittels Alltagssprache zu formulieren (vgl. Rösch und Paetsch, 2011: 56).

Die Bildungssprache im Hinblick auf ihre benötigten Fähigkeiten im kognitiv-akademischen Bereich wird von Cummins mit Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) umschrieben. Er versteht das Vorhandensein von CALP als nicht unmittelbar gebunden an eine spezielle Situation oder gar Sprache, sondern als einen elementaren Weg, schulische Lernerfolge zu erreichen (vgl. Cummins, 2001: 58ff.). Die bereits erwähnten BICS kann sich der Mensch je nach der vorliegenden Begabung innerhalb weniger Monate bis zu einem zweijährigen Zeitraum gut aneignen. CALP dagegen benötigt eine längere Zeitspanne: um diese Fähigkeiten auszubilden, ist mit einer Dauer von mindestens fünf Jahren zu rechnen, je nach Veranlagung können aber auch bis zu sieben Jahre erforderlich sein, bis die Zweitsprache beherrscht wird. Daraus lässt sich schließen, dass es für den Menschen leichter ist, die Kompetenzen zum Erlernen der Alltagssprache für die allgemeine Kommunikation zu erlernen, damit hat die Person allerdings noch nicht die CALP-Fähigkeit erlangt (vgl. Tajmel, 2017: 222).

Wenn eine Person CALP besitzt, kann sich diese leichter mit komplexen Inhalten auseinandersetzen und wird fähig, Rückschlüsse durch kritische Bearbeitung der Fragestellung abzuleiten. Bis dahin jedoch ist ein längerer Lernprozess not-

wendig, um sich CALP anzueignen und die Qualifikationen mit Erfolg im schulischen Umfeld anzuwenden. Die Zeitspanne ergibt sich durch das Erlernen der Fertigkeiten im Entschlüsseln von Kommunikationsbotschaften außerhalb eines bestimmten Kontexts, das bereits erhöhte Kenntnisse im Bereich der Sprache erfordert. Dazu kommt die Tatsache, dass sich in der Schulsprache ein geringerer Anteil von Begriffen findet, die schon aus dem Alltag bekannt sind und übernommen werden können. Zudem wird der Satzaufbau komplizierter, es werden höhere Ansprüche an die Grammatik und Satzgliederung gestellt, die eine gesteigerte Gedächtnisleistung, aber auch entsprechende kognitive Fähigkeiten verlangen (vgl. Deseniss, 2015: 36).

Es ist gut ersichtlich, dass es schwierig ist, die Kompetenz für die Bildungssprache zu erwerben. Dies stellt SchülerInnen, ungeachtet ihrer grundsätzlichen sprachlichen Begabungen, vor große Herausforderungen, da sie jeweils nur auf ihre vorliegende Alltagssprache die erforderlichen Kompetenzen für kognitiv-akademische Sprache ansetzen können. Die Schwierigkeiten können sich noch verstärken, wenn SchülerInnen zusätzlich eine zweite Sprache erlernen (wenn auch zeitversetzt), bzw. wenn sie in verschieden intensivem Grad die deutsche Sprache in ihrem Umfeld anwenden (vgl. Michalak, Lemke und Goeke, 2015: 79).

Zu beachten ist, dass Bildungssprache nicht mit Fachsprache gleichzusetzen ist. Zum Unterschied zur Bildungssprache wird Fachsprache von AkteurInnen innerhalb eines speziellen Gebietes somit zum fachlichen Austausch ihrer Expertise innerhalb dieser Gruppe. Die beiden Sprachformen ähneln sich in ihren Merkmalen jedoch dahingehend, dass jeweils eigene Wörter, Grammatik oder Konstrukte im Satzbau verwendet werden, die ihrerseits nur in diesem Fachgebiet wieder besondere Bedeutung erlangen, wodurch die Aussage lediglich von Kennern ‚verstanden wird‘ (vgl. Tajmel, 2017: 70).

Die ‚mathematische Fremdsprache‘

Die Aussage ‚Learning to use language and using language to learn‘ (Coyle, Hood und Marsh, 2000: 54) umschreibt treffend den Rückkopplungseffekt

der Entwicklung von Sprache im Verhältnis zum Verständnis des Lernstoffes. Damit eine stetig wachsende sprachliche Kompetenz durch das Erlernen neuer Themen gegeben ist, wird eine synchrone Praxis im Sinne einer erweiterten Ausdrucksfähigkeit zwingend erforderlich, sodass der/die Lernende befähigt wird, das neu erlernte Wissen auch sprachlich zur Gänze zu umfassen. Das ‚learning by doing‘ wird bei fortlaufender Praktizierung zu einer nachhaltigen Steigerung der sprachlichen Kompetenz führen und dadurch den fachlichen Lernerfolg auf der Sprachebene vervollständigen (vgl. Wagner, 2006: 34ff.).

Gerade die Mathematik ist ein anschauliches Beispiel, wie Sprache und fachliche Expertise verschmelzen. Klarerweise ist bei allen anderen Fachrichtungen ebenso die Sprache das relevante Instrument zum Lehren und Lernen, jedoch fordert die Mathematik eine spezifische Auseinandersetzung mit ihrem Gebiet, um ein volles Verständnis für das Thema zu erlangen. Dies beinhaltet insbesondere auch das Erlernen der zuvor erwähnten Anforderungen an die entsprechende sprachliche Kompetenz. Nicht nur fachlich, auch inhaltlich differenziert sich die Sprache der Mathematik deutlich von der geläufigen Alltagssprache, und so wundert es nicht, dass ihr der Ruf der ersten Fremdsprache vorausgeht, welche sich präzise und exakt formulieren lässt (vgl. Broich, 2000: 138). Nolte (2000: 49) ist überzeugt davon, dass „... die enorme Dichte fachlicher Termini und Symbole dazu führt, dass Mathematik als erste Fremdsprache bezeichnet wird. (...) so müssen Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule bis zu 500 neue Begriffe erwerben.“

Für SchülerInnen ist das Erlernen der Mathematik daher auch das Aneignen der ‚mathematischen Fremdsprache‘ – eine Bildungssprache, die ganz spezielle Begriffe, formale Definitionen, einzigartige Symbole sowie nicht vergleichbare Formulierungen beinhaltet und die Lernenden zu der wesentlichen Sprachkompetenz des Argumentierens führt (vgl. Deseniss, 2015: 52). Die mathematische Fremdsprache zeigt sich in der Praxis anhand der verschiedenen Facetten von Bildungssprache im Mathematikunterricht: die Mathematikstunde gliedert sich in das allgemeine Vortragen von Fachinhalten bis zum Anweisen von Arbeitsaufträgen, dazu kommen Formulierungen von Aufgaben unter Begleitung der

sprachlichen Ausdrücke zu Formeln, Graphiken etc. (vgl. Eckhardt, 2008: 73).

Das Spezielle beim Lernen der mathematischen Fachsprache ist, dass sie im Unterschied zu einer anderen Fremd- oder Fachsprache nicht nur neue Wörter für schon geläufige Begriffe ausmacht. Vielmehr muss mit einem neu zu erwerbenden sprachlichen Repertoire auch gleichzeitig ein bisher unbekanntes Themengebiet erfasst werden, das in seinem sachlichen Zusammenhang zu verstehen sind. Für dieses Verständnis ist zusätzlich notwendig, entsprechende ‚Codes‘ der Mathematik zu erlernen, die Kernelemente dieser Fachsprache sind. Dies können etwa Formeln oder Terme sein, sowie damit verbundene Notationsregeln, damit die mathematische Bildungssprache korrekt angewendet wird. Dem nicht genug, besteht die Sprache der Mathematik zudem aus stark verkürzten oder aber dicht aneinander gereihten Formulierungen, um eine Vermeidung von allfälligen Redundanzen zu sichern. Erst durch das korrekte Zusammenspiel aller Einzelheiten, ergibt sich eine mathematisch korrekte Aussage unter Nutzung der dazu notwendigen Formeln, Symbole, Ausdrücke und sinnhaften Formulierungen (vgl. Nolte, 2013: 33).

Die SchülerInnen werden so im Mathematikunterricht mit Begriffen konfrontiert, die sie entweder gar nicht kennen oder aber eventuell aus einem anderen Kontext, der ihnen jedoch auf dem Gebiet der Mathematik keine Erklärung liefert. Beispiele dafür sind etwa Begriffe wie Scheitel, Fläche oder Menge – alles sehr wahrscheinlich geläufige Wörter ihrer Alltagssprache, doch mit einer vollkommen unterschiedlichen Bedeutung. So haben Lernende mit der Mathematik und ihrer verbundenen spezifischen Fachsprache auch den Kontext der einzelnen Wörter zu verstehen, zusätzlich zu jenen Begriffen, die für sie ohnedies aller Voraussicht nach Neuland darstellen, wie z.B. Term (vgl. Möderl, 2003: 48). Nach Einschätzung von Schütte (2009: 58) „... (verstärken) die folgenden Elemente den Charakter von Unterrichtssprache: (...) Verwendung mathematischer Termini, Verwendung mathematischer Symbole und Konventionen der Satzbildung.“ Ein Blick in die Praxis des Mathematikunterrichts soll darlegen, wie mit SchülerInnen nicht nur die Anwendung der Fach-/Fremdsprache Mathematik geübt werden kann, sondern wie ein neues Thema für

die Lernenden mit einigen sprachsensiblen Elementen (Infotext, Übersetzungstafel) aufbereitet werden kann. Dadurch erfolgt ein schrittweiser Einstieg in das noch unbekannte Lernfeld, begleitet von unterschiedlichen Aufgabenstellungen, womit schließlich ein Übergang zum Additionssystem der Römer gelegt werden kann. Das vorgestellte Anwendungsbeispiel liefert keine vollinhaltliche Unterrichtsplanung, sondern soll lediglich als Ideenlieferant für weitere Möglichkeiten aufgefasst werden.

Anwendungsbeispiel anhand des Positions- und Stellenwertsystems

Bei diesem Beispiel werden das Positions-/Stellenwertsystem mit der Basis 10 und das Additionssystem der Römischen Zahlen gegenübergestellt. Beim Stellenwertsystem sind fünf Bereiche besonders zu beachten: die Bündelung und die Größe des jeweiligen Bündels, der Stellenwert, das additive, multiplikative Prinzip und die sprachliche Benennung mehrstelliger Zahlen und dessen Regelhaftigkeit (vgl. Schulz, 2014: 91ff.). Bei den römischen Zahlen handelt es sich um eine Bündelung der Zahlen entsprechend einer alternierenden Fünfer-Zweier-Bündelung, dies bedeutet für fünf Einer steht das Zeichen V, für zwei Fünfer das Zeichen X, für fünf Zehner das Zeichen L, für zwei Fünfziger das Zeichen C usw. (vgl. Padberg und Benz, 2011: 52).

Bei der römischen Zahlschreibweise werden die Werte der Ziffern einfach addiert (Additionssystem), im 10er-System hängt der Wert einer Ziffer davon ab, an welcher Stelle sie steht (Stellenwertsystem). Die altbabylonische Arithmetik benutzte das 60er-System (Sexagesimalsystem), auf dem die Winkel- und Zeiteinteilung beruht; die Zahl 60 zeichnet sich dadurch aus, dass sie relativ viele Teiler hat (vgl. Scheid und Schwarz, 2016: 63).

Einer der größten Nachteile der römischen Zehlschrift gegenüber dem Stellenwertsystem wird deutlich, wenn von den Grundrechnungsarten speziell die Multiplikation und Division durchgeführt wird.

Das Stellenwertsystem mit der Basis 10

In unserem Stellenwertsystem gibt es zehn verschiedene Ziffern: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 und 9.

Je nachdem, welche Stelle die Ziffer in einer Zahl annimmt, ändert sich ihr Wert.

Beispiel:

$$623 = 600 + 20 + 3 = 6 \cdot 10^2 + 2 \cdot 10^1 + 3 \cdot 10^0$$

Der Stellenwert der 1. Stelle (Einer) hat den Wert 10 hoch 0 mal der Ziffer.

Der Stellenwert der 2. Ziffer (Zehner) hat den Wert 10 hoch 1 mal der Ziffer

Der Stellenwert der 3. Ziffer (Hunderter) hat den Wert 10 hoch 2 mal der Ziffer. ...

An welcher Stelle in einer Zahl eine Ziffer steht, ist im Stellenwertsystem wichtig. Aus den Ziffern 4 und 8 lassen sich die Zahlen 48 und 84 darstellen, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl ausdrücken.

- zehnfachen (10)
- hundertfachen (100)
- tausendfachen (1000)

Wie ändert sich der Wert einer Zahl, wenn die Ziffer 5 nicht an der Zehnerstelle steht, sondern an der Hunderterstelle?

Der Wert der Zahl hat den _____ Wert.

- zehnfachen (10)
- hundertfachen (100)
- fünffachen (5)

Wie ändert sich der Wert einer Zahl, wenn die Ziffer 3 nicht an der Zehnerstelle steht, sondern an der Tausenderstelle?

Der Wert der Zahl hat den _____ Wert.

- zehnfachen (10)
- hundertfachen (100)
- tausendfachen (1000)

	HT Hunderttausender	ZT Zehntausender	T Tausender	H Hunderter	Z Zehner	E Einer
Beispiel		1	0	3	2	1

Die dargestellte Zahl im Beispiel hat den Wert 10321. Die 0 (Null) zeigt Stellenwerte ohne Wert an. Das war nicht immer so.

Wenn die Ziffer eine Stelle weiter links steht, hat sie den 10-fachen Wert. Jeweils zehn gleiche Einheiten werden zur nächstgrößeren Einheit zusammengefasst. Daher nennen wir unser Stellenwertsystem auch das Dekadische System: deka (griechisch) = zehn

Übersetzungstafel

der Stellenwert	Der Stellenwert ist der Wert einer Ziffer innerhalb einer Zahl.
die Ziffer	Die Ziffer ist ein Schriftzeichen, dem ein Wert zugeschrieben wird, der sich je nach Stellenwert ändert.
die Zahl	Eine Zahl besteht aus einer oder mehreren aneinander geschriebenen Ziffern.
die Einheit	Eine Einheit misst eine bestimmte Größe.
ver ... (Zahl) fachen	mit ... (Zahl) multiplizieren: Beispiel: verdreifachen = $\cdot 3$

Aufgabe zum dekadischen System:

Wie ändert sich der Wert der Zahl, wenn die Ziffer 1 nicht an der Einerstelle steht, sondern an der Zehnerstelle?

Der Wert der Zahl hat den _____ Wert.

Bilde aus den Ziffern 9, 7 und 2 jeweils die größte mögliche sowie die kleinste mögliche Zahl.

Infotext: Das Additionssystem

Ein Additionssystem ist ein Zahlensystem, in dem der Wert einer Zahl durch das Bilden der Summe errechnet wird.

Größere Zahlen werden mit dieser Schreibweise sehr schnell unübersichtlich, daher werden andere Symbole hinzugefügt.

Das Additionssystem der Römer

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	50	100	500	1000
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	L	C	D	M

Die Symbole mit dem höheren Wert sind weiter links. Eine Zahl darf ein Symbol höchstens dreimal enthalten.

Beispiel: VIII = 5 + 1 + 1 + 1 = 8

Beispiel: MDCCC = 1000 + 500 + 100 + 100 + 100 = 1800

Steht eine kleinere Zahl links von einer größeren, so muss der Wert der kleineren von dem der größeren abgezogen werden.

Beispiel: XI = 10 + 1 = 11 aber IX = 10 - 1 = 9

Übersetzungstafel:

die Summe bilden	addieren, zusammenzählen
unübersichtlich	nicht überschaubar, schwierig zu erkennen
das Symbol	Hier ist ein Symbol ein Zeichen, das für eine bestimmte Zahl steht.

Aufgaben zum Zahlensystem der Römer:

Was bedeuten folgende Zahlen im Zehnersystem?

- XIII =
- MDVII =
- DIV =

Stelle die Zahlen in römischer Zahlenschreibweise dar:

- 89 =
- 103 =
- 2514 =

Welche Vorteile hat das Zahlensystem der Römer? Untersuche dazu die Zahlen 100 und 99 in römischer Schreibweise.

Du siehst das Ziffernblatt einer Uhr abgebildet. Was bedeuten die jeweiligen römischen Zahlen?



Quelle: <http://www.only-one-clic.de/bilder/10-2015/Uhr-Eisen.jpg>

Vergleiche die römische Zahl VI und die Zahl 51 im Zehnersystem miteinander. Was fällt dir auf?

Schlussfolgerung

Eine unzureichend ausgebildete Bildungssprache kann nachhaltig die Lernbiographie von SchülerInnen negativ beeinflussen. Daher ist ein bewusster Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach – also sprachsensibler Fachunterricht – besonders von Bedeutung. Sprachbildung kann als eigener, parallel laufender Unterricht innerhalb eines Fachgebietes angesehen werden, der neben der Vermittlung der fachlichen Inhalte die Förderung von unterschiedlichen Sprach-

kompetenzen inkludiert. Als zentrales Hauptaugenmerk gilt die Entwicklung der vier Teilfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören – sowie die Grammatik- und Wortschatzarbeit (vgl. Pineker-Fischer, 2015: 107).

Besondere Herausforderungen stellen sich den Schüler_innen aufgrund der starken Abweichung von Bildungs- zu der ihnen geläufigen Alltagssprache, ungeachtet ihrer Muttersprache und Intensität der geübten Sprache ‚Deutsch‘. Beginnend beim Erlernen der Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)‘, die Menschen die grundsätzlichen Kommunikationsfähigkeiten für den täglichen Austausch im Alltag liefern, dient die Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) dazu, den Übergang von der Alltags- zur Fachsprache herauszubilden. Durch ein Perfektionieren der CALP gelingt es den Menschen, bei einer fortschreitender Lernstufe bei der Anwendung von Bildungssprache die Grenzen zur Alltagssprache aufzuweichen – die Sprache wird als natürliche Ausdrucksform verwendet und nicht mehr als Fremdsprache in einem bestimmten Fachinhalt verstanden.

Die Mathematik erfordert aufgrund ihrer spezifischen Merkmale eine besondere Fachsprache, die das Beherrschen von Formeln, Formulierungen und das korrekte Einsetzen von Aussagen unter Beachtung der mathematischen Regeln voraussetzt, um mathematisch korrekt zu arbeiten. Ein Praxisbeispiel zeigt, wie in diesem Kontext sprachsensibel mit SchülerInnen gearbeitet werden kann.

Literatur:

Broich, R. P. (2000): Zahlen be"greifen". In: Frühwirth I.; Meixner F. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik und Integration. Wien, Jugend und Volk, 135-145.

Budde, M. (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel, Kassel University Press.

Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010): CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge, Cambridge University Press.

Cummins, J. (2001): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Multilingual Matters.

Deseniss, A. (2015): Schulmathematik im Kontext von Migration. Wiesbaden, Springer Spektrum.

Eckardt, B. (2000): Fachsprache als Kommunikationsbarriere? Wiesbaden, Deutscher Universitätsverlag.

Eckhardt, A. G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster, Waxmann.

Fuchs, E; Haberfellner, C.; Öhlerer, K. (2014): Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule. Fokus Mathematik. In: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.): ÖSZ-Praxisreihe, Heft 22. Graz, ÖSZ, 6-31.

Hußmann, S. (2011): Mathematik kommunizieren. In: Leuders, T. (Hrsg.): Mathematik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, Cornelsen, 59-106.

Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn, Varus.

Michalak, M. (2014): Sprache und fachliches Lernen. Zur Einleitung. In: Michalak M. (Hrsg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, Schneider, 1-8.

Michalak, M.; Lemke, V.; Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen, Narr Francke Attempto.

Möderl, K. (2003): Die Bedeutung des Sprachverständnisses in der Mathematik. In: Lenart F.; Holzer, N.; Schaupp, H. (Hrsg.): Rechenschwäche Rechenstörung Dyskalkulie. Erkennung: Prävention: Förderung. Graz, Leykam, 47-51.

Nolte, M. (2000): Rechenschwächen und gestörte Sprachrezeption. Beeinträchtigte Lernprozesse im Mathematikunterricht und in der Einzelbeobachtung. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.

Nolte, M. (2013): Sprache, Sprachverständnis und Rechenschwäche (Keynote). In: Rosenberger, K. (Hrsg.): Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen. Wien, ÖGS, 29-50.

Obermayer, A. (2013): Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.

Ortner, H. (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, U.; Gardt, A.; Knape, J. (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Berlin/New York, de Gruyter, 2227-2240.

Padberg, S. F.; Benz, C. (2011): Didaktik der Arithmetik. Heidelberg, Spektrum.

Philipps, B. S. (1970): Empirische Sozialforschung. Strategie und Taktik. Wien, Springer.

Pineker-Fischer, A. (2015): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Bielefeld, Springer VS.

Pineker-Fischer, A. (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden, Springer VS

Rösch, H.; Paetsch, J. (2011): Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In: Prediger S.; Özdil E. (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingung der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster, Waxmann, 55-76.

Rosenberger, K. (2013): Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen. Wien, ÖGS.

Scheid, H.; Schwarz, W. (2016): Elemente der Arithmetik und Algebra. Berlin/Heidelberg, Springer.

Schulz, A. (2014): Fachdidaktisches Wissen von Grundschullehrkräften. Diagnose und Förderung bei besonderen Problemen beim Rechnenlernen. Wiesbaden, Springer Spektrum.

Schütte, M. (2009): Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität. Münster, Waxmann.

Tajmel, T. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden, Springer VS.

Wagner, R. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Stuttgart, UTB.

Einsatz der multiplen Intelligenzen beim Spracherwerb

 Der Artikel stellt die Grundlagen der Multiplen Intelligenzen von Gardner vor und führt diese einer Reihe von kritischen Gutachten zu. Danach erfolgt der Transfer in die angewandte Praxis, die den modulartigen Einsatz anhand von neun spezifischen Domänen demonstriert. Diese neun Domänen umfassen die sprachlich-linguistische, logisch-mathematische, musikalisch-rhythmische, körperlich-kinästhetische, visuell-räumliche, inter- und intrapersonale sowie die naturalistische und existentielle Domäne. Aufgezeigt werden so die einzelnen Förderungspotentiale durch Berücksichtigung der spezifischen Domänen und die Möglichkeit des Erlernens oder Festigens von weiteren Fertigkeiten. Dadurch wird sowohl die Heterogenität der SchülerInnen als auch die Vielfalt der Kulturen im schulischen Umfeld berücksichtigt. Der Beitrag liefert somit sowohl theoretische als auch praktische Einblicke in das Thema Multiple Intelligenzen und verbindet diese mit der Unterrichtspraxis am Beispiel des Spracherwerbs sowie der Unterrichtsplanung entlang von neun Domänen. Dadurch wird der Weg aufgezeigt, wie von der Defizitorientierung abgerückt werden kann hin zur individuellen Förderung der vorhandenen Stärken von SchülerInnen.

 The article presents the foundations of Gardner's Multiple Intelligences and gives these intelligences a series of critical reviews. This is followed by a transfer to applied practice, which demonstrates the modular use of nine specific domains, namely the linguistic, logical-mathematical, musical-rhythmic, physical-kinesthetic, visual-spatial, interpersonal and intrapersonal, as well as the naturalistic and existential domains. The individual advancement potentials are identified by taking these specific domains, as well as the possibility of learning or fostering of further skills into account. Additionally, this article examines the heterogeneity of the students, as well as the diversity of the cultures in the school environment within this context. The article thus provides both theoretical and practical insights into the topic of multiple intelligences and links them to teaching language, using the example of language acquisition, as well as teaching planning along the nine domains. This shows the way in which the deficit guidance can be traced to the individual support of the existing strengths of pupils.

 A tanulmány Gardner többszörös intelligenciáinak alapjait mutatja be és ezeket kritikai szakvélemények sorához rendeli hozzá. Ezután következik az átültetés az alkalmazott gyakorlatba, amely a modulszerű felhasználást szemlélteti kilenc speciális tárgykörben. Ezek a nyelvi-nyelvészeti, logikai-matematikai, zenei-ritmikus, testkinesztetikus, vizuális-téri, inter- és intraperszonális, valamint a naturalisztikus és egzisztenciális tárgyköröket jelentik. A tanulmány bemutatja az egyes fejlesztési lehetőségeket a specifikus tárgykörök figyelembevételével, valamint a további készségek megtanulásának vagy megszilárdításának lehetőségét. Ezzel mind a tanulók sokféleségét, mind a kultúrák sokszínűségét figyelembe veszi az iskolai környezetben. Az írás ezzel elméleti és gyakorlati bepillantást nyújt a többszörös intelligenciákba, melyeket összekapcsol a tanítási gyakorlattal a nyelvsajátítás példáján keresztül, valamint a kilenc tárgykör tervezése mentén. Ezzel bemutatja annak útját, hogy milyen módon mozdulhatunk el a deficit irányultságtól a tanulók meglévő erősségeinek és az egyéni fejlesztése irányába.

 U ovom članku se predstavljaju osnove Gardnerove višestruke inteligencije te ih se potkrepljuje s nizom kritičkih ostvaraja. Nakon toga se one prenose na praksu koja pokazuje modularnu primjenu na temelju devet specifičnih domena. Tih devet domena uključuju jezično-lingvističku, logično-matematičku, glazbeno-ritmičku, tjelesno-kinetičku, vizualno-prostornu, inter- i intrapersonalnu pa tako i naturalističku i egzistencijalnu domenu. Na taj način se prikazuju mogućnosti poticanja putem specifične domene i mogućnost učenja ili usavršavanja dodatnih vještina. Pritom se uzima u obzir i heterogenost učenika i učenica kao i raznolikost kultura u školskom okruženju. U članku se tako uz pomoć tih devet domena pruža i teorijski i praktični uvid u temu višestruke inteligencije i povezuje ih se s nastavnom praksom na primjeru učenja jezika i planiranja nastave. Time se pokazuje kako se može odmaknuti od orijentacije na deficite i usmjeriti prema individualnom razvoju postojećih prednosti učenika i učenica.

Einleitung

Die Vorstellung, dass Intelligenz sich auf zwei oder drei Bereiche der kognitiven Fähigkeiten bezieht, nämlich auf das logisch-mathematische,

das sprachliche und das räumliche Denken, kam durch viele standardisierte Intelligenztests zum Ausdruck. Howard Gardner hat dieses Konzept von Intelligenz in Frage gestellt (vgl. Puchta, Krenn und Rinvolverci 2009: 7).

Nach Gardner (2002: 46f.) ist unter Intelligenz ein biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen zu verstehen, welches sich innerhalb eines bestimmten kulturellen Umfelds aktivieren lässt. Intelligenz hilft bei der Lösung von Problemstellungen sowie bei der Beschaffung von (im-)materiellen Gütern, die – je nach kulturellem Hintergrund – auch sehr hoch wertgeschätzt werden können. Die spezielle Ausführung der Verarbeitung von unterschiedlichen Informationen unterstützt die Planung des Unterrichts. Zudem können verschiedene Schwerpunkte in den Mittelpunkt gestellt werden um die vorliegenden Kompetenzen weiter zu verstärken bzw. neue zu wecken.

Der Indikator für eine allgemeine Intelligenz lautet *g* (für generell). Dieser kommt etwa im Bereich Ausbildungs- und Berufserfolg zu tragen, allerdings fällt ihm für pädagogische Themen weniger relevante Bedeutung zu, da er nicht die entsprechenden Fertigkeiten / Fähigkeiten bzw. Wissensstrukturen beinhaltet. Dafür werden spezifische Faktoren *s* (für spezifisch) benötigt (vgl. Funke und Vaterrodt 2009: 43). Es zeigt sich, dass es keine einfache und ausschließliche Definition von Intelligenz gibt, sei sie noch so plausibel konzipiert. Durch das breite Spektrum der unterschiedlich angesprochenen Fähigkeiten kann eine einzelne Definition nicht die multiple Bandbreite intelligiblen Handelns umfassen (vgl. Rauner und Bremer 2004: 152).

Multiple Intelligenzen im Fokus

Rost (2008: 98) hinterfragt die multiplen Intelligenzen von Gardner in sieben unterschiedlichen Aspekten. Beispielsweise argumentiert er mit dem Problem der zufällig herausgegriffenen Fertigkeiten, deren Resultate als Ergebnis einer vorliegenden Intelligenz bestimmt werden. Dies führt nach Rost zu einem Überstrapazieren des Begriffs Intelligenz. Darüber hinaus belegt Rost anhand der Testtheorie, dass die interpersonale bzw. intrapersonale Intelligenz nicht ausreichend genug reliabel sowie valide zu erfassen ist (vgl. Rost 2008: 104) und unterstreicht weiters (Rost 2008: 105), dass Multiple Intelligenzen keine Basis für eine Unterrichtsplanung darstellen sollten. Schließlich definiert Rost eine ‚Inflation der Intelligenzen‘ (2008: 106), wenn jede einzeln abgrenz-

bare Leistung als eigene, singular zu betrachtende Intelligenz verstanden wird. Rost (2009: 29) schreibt, dass durch die Willkürlichkeit, mit der einzelne Fähigkeiten zu Intelligenzen deklariert werden, eine Vielzahl von modernen Intelligenzen entstehen, wie etwa Karriereintelligenz, Wettbewerbsintelligenz, astrologische Intelligenz, praktische oder soziale Intelligenz.

Kim und Hoppe-Graf (2009: 65) betonen dagegen den kulturellen Faktor der Multiplen Intelligenzen, die wiederum bereits bei der Planung einbezogen werden sollten. Zusätzlich erwähnen sie die Chance der Berücksichtigung von Nischen, indem verschiedene Intelligenzen variiert angesprochen werden (vgl. Kim und Hoppe-Graf 2009: 67). Ein Vorteil der Perspektivität ist, dass diese den Denkraum weitet, jedoch sind noch keine unanfechtbaren Forschungsergebnisse vorhanden, als dass der Multiple Intelligenz-Ansatz das Lernen fördert (vgl. Woolfolk, 2008: 143).

Als weiterer Kritikpunkt ist zu nennen, dass Gardner seine Theorie nicht validiert hat und der Intelligenzbegriff auf andere klassische Persönlichkeitseigenschaften ausgedehnt wird (vgl. Schilling, 2002: 28).

Howard Gardner listet selbst mehrere Kriterien auf, die bestimmte Verhaltensformen, Fertigkeiten und Einstellungen aufweisen müssen, um als Intelligenz identifiziert und definiert werden zu können. Bei Verletzungen des Gehirns können Intelligenzen isoliert und bewahrt werden, während andere Hirnareale zerstört werden; Intelligenzen werden als solche auch dadurch definiert, dass es möglich ist, für jede Form der Intelligenz Personen zu finden, die als sogenannte einseitige Genies diese Form der Intelligenz in besonderem Maße zeigen. Eine Intelligenz definiert sich über ein Basisgerüst kognitiver Operationen, eine Intelligenz weist einen Entwicklungsprozess beziehungsweise eine Entwicklungsgeschichte auf, eine Intelligenz kann auch mithilfe symbolischer Systeme enkodiert werden (vgl. Puchta, Krenn und Rinvolucri 2009: 13-16).

Multiple Intelligenzen anwenden

Nach Kim und Hoppe-Graf (2009: 71) können in Anlehnung an Gardner (2006) drei pädagogische

Empfehlungen in Bezug auf eine kongruente Anwendung der Multiplen Intelligenzen entscheidend sein:

1. Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzung von SchülerInnen.
2. Eine Fokussierung auf Multiple Intelligenzen nützen im Unterricht lediglich dann, wenn die entsprechenden Unterrichtsziele klar sind und sich diese mit den Unterrichtszielen verbinden lassen.
3. Die wesentlichen Planungsschritte sind vorrangig zu behandeln, allerdings ist im Vermittlungskonzept eine unterschiedliche Herangehensweise einzuplanen.

Es zeigt sich, dass die jeweiligen Ausprägungen von Multiplen Intelligenzen als Dreh- und Angelpunkt in der Planung des Unterrichts einfließen können, um neben der Vermittlung von Informationen auch die vorliegende Bandbreite an Unterschiedlichkeit und kultureller Vielfalt der SchülerInnen zu berücksichtigen. Die Theorie von Gardner sollte nach Maltby, Day und Macaskill (2011: 12) empirisch überprüft werden; dies ist insofern eine spannende Vorstellung, da mehrere Formen von Domänen zu beachten sind, die andernfalls nicht sichtbar werden.

Modulare Domänen von Multiplen Intelligenzen

Furnham (2010: 76-79) nimmt in seinem Werk ‚50 Schlüsselideen Psychologie‘ die Multiplen Intelligenzen als Idee Nr. 19 auf. Er betrachtet neun Domänen, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden (vgl. Gardner 2002: 55-57 und 63-85; Paradies, Linser und Greving 2011: 75-77 bzw. Oswald 2002: 34f.):

1. Domäne der sprachlich-linguistischen Fähigkeiten (Wortklugheit): Sprachsensibilität, Talent zu einem gewandten und kompetenten Einsatz der Sprache, Vorliegen eines herausragenden sprachlichen Könnens
2. Domäne der logisch-mathematischen Fähigkeiten (Logikklugheit): logisch-deduktives und induktives Denkvermögen, Mustererkennung, Talent zum logischen Analysieren von Fragestellungen, Fähigkeit für eine umfangreiche Aneinanderreihung von Schlussfolgerungen



Abbildung: Die neun unterschiedlichen Domänen nach Howard Gardner (Gaßner 2006: 75)

3. Domäne der musikalisch-rhythmischen Fähigkeit (Musikklugheit): Produktives und rezeptives musikalisches Talent, Begabung zum musikalischen und rhythmischen Ausdruck von Emotionen, Ideen und Stimmungslagen
4. Domäne der körperlich-kinästhetischen Fähigkeit (Körperkoordination; Körperklugheit): Talent und Geschick bei der Verwendung des eigenen Körpers und anderer Gegenstände, Befähigung zu starker mimischer und gestikulierender Ausdruckskraft
5. Domäne zur visuell-räumlichen Befähigung (Bilderklugheit): Vorstellungskraft von räumlichen Rahmenbedingungen, Talent des Einnehmens von unterschiedlichen Blickwinkeln in Gesprächen (z.B. gedanklich vs. wirklich), Befähigung, Farben bewusst einzusetzen
6. Domäne zur interpersonellen Fähigkeit (Einfühlungsvermögen, Menschenklugheit): Kommunikationstalent, Befähigung zur Zusammenarbeit, Talent zur Teamsteuerung, Erfassen von nicht bewussten Absichten, Erkennen von Synergiepotentialen und Konfliktlösungen
7. Domäne zur intrapersonalen Fähigkeit (Eigenwahrnehmung, Selbstklugheit): Befähigung zur Selbsteinschätzung und -reflexion, Erkennen von Zusammenhängen, Talent zur sprachlichen Ausdruckskraft und Transfer auf anderweitige Situationen, holistisches Lern- und Denkvermögen, Empathie in Verbindung mit der Domäne zur Interpersonellen Fähigkeit

8. Domäne zur naturalistischen Fähigkeit (auch: ökologische Domäne; Verständnis für die Natur, Naturklugheit): Erkennen des Wesenskerns von Dingen oder Begriffen, sorgsame Nutzung und Achtung von Natur und allen Lebewesen, Entwicklungsfähigkeit einer Sensibilität für natürliche Phänomene

Die letzte Domäne beschreibt die grundsätzliche Fähigkeit, existentielle Fragen zu reflektieren.

Keine der Domänen beinhaltet das Merkmal des Moralischen: jede Person kann ihre Fähigkeiten sowohl konstruktiv, aber auch destruktiv nutzen, daher wird die Verbindung der Domänen mit moralischen bzw. ethischen Werten empfohlen (vgl. Gardner 2002: 60f.). Brunner und Rottensteiner (2002) denken an den folgenden Plan zum praktischen Ablauf:

- 1) Erstellung von Fragen zur Planung,
- 2) Festlegen der Lernziele mit Bezug zum Lehrplan unter Berücksichtigung der Bildungsstandards/Kompetenzen,
- 3) Sammeln von Aktivitäten in Bezug auf die verschiedenen Domänen,
- 4) Erstellen des Zeitplans für jede einzelne Aktivität mit Zuordnung der benötigten Medien.

Die Domänen in der praktischen Anwendung

Die Möglichkeiten, die das Konzept der multiplen Intelligenzen bietet, können in der Zweitsprache nutzbringend eingebaut werden. Der Begriff Erstsprache (L1) bezieht sich wie die Begriffe Zweit- und Tertiärsprache (L2, L3, Lx) auf die Chronologie des Spracherwerbs. Es werden jene Sprachen als Zweitsprachen bezeichnet, die zeitlich versetzt nach der Erstsprache erworben werden. Neben dieser additiv ausgerichteten Definition wird Deutsch-als-Zweitsprache hinsichtlich der Erwerbsbedingungen nach Zweit- und Fremdsprache differenziert. Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die Personen mit einer anderen Erstsprache als der mehrheitlich gesprochenen Sprache notwendigerweise im alltäglichen Leben verwenden müssen. Der Spracherwerb ist dadurch gekennzeichnet, dass die Sprache zu einem großen Teil oder ausschließlich ungesteuert, dies bedeutet ohne unterrichtliche Unterstützung erworben wird, wobei die

Lernenden häufig über unterschiedliche zweitsprachige Voraussetzungen verfügen (vgl. Lütke 2011: 25f.).

Puchta, Krenn und Rinvoluceri (2009) zeigen zahlreiche Beispiele für Aktivitäten in der Sekundarstufe und dem Erwachsenenunterricht, um die Sprache unter Beachtung des Konzepts der multiplen Intelligenzen zu unterrichten.

Mit Blick auf mehrsprachige Individuen kommt im Doppel-Eisberg-Modell zum Ausdruck, dass sich die in einer Einzelsprache sinnlich wahrnehmbaren Parameter auf eine gemeinsame kognitive Basis stützen. Kognitiv-akademische Sprachkompetenz im mehrsprachigen Kontext meint, dass die Fähigkeit, in kontextreduzierten Zusammenhängen unter kognitivem Aufwand zu kommunizieren, nicht einzig an die Fähigkeit gebunden ist, das Regelsystem einer Einzelsprache zu beherrschen. Mit anderen Worten: Ist ein Individuum in der Lage, in der Erstsprache eine bestimmte Textsorte mit bestimmten Charakteristika zu realisieren, so muss diese Fähigkeit im Kontext der Zweitsprache nicht neu erworben werden. Als notwendige Voraussetzung erscheint allerdings ein Mindestmaß an sprachsystematischem Wissen in der Zweitsprache erforderlich zu sein (vgl. Gantefort 2013:30).

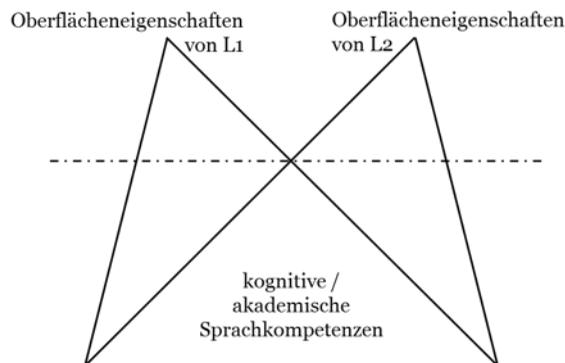


Abbildung: Doppel-Eisberg Modell nach Cummins (1980: 87)

Im Doppel-Eisberg Modell wird die Übertragbarkeit sprachlicher Phänomene von der L1 auf die L2 thematisiert, welche in der Interdependenzhypothese konkretisiert wird: In dem Ausmaß, in dem ein Unterricht in Lx kognitive / akademische Sprachkompetenzen effektiv fördert, wird ein Transfer dieser Fähigkeiten zu Ly stattfinden, vo-

rausgesetzt, eine angemessene Bedeutung wird Ly (im schulischen oder sonstigen Umfeld) zugewiesen und eine entsprechende Motivation zum Erlernen von Ly liegt vor (vgl. Gantefort 2013: 31).

Die Multiplen Intelligenzen können durch unterschiedliche Methoden in den Unterricht eingebracht werden. Handke (2008: 35f.) hat in diesem Zusammenhang einige Ideen gesammelt, um den Unterricht besonders abwechslungsreich zu gestalten.

1. Sprachlich-linguistische Domäne: Schreiben von Texten, Dialogen, Geschichten, Briefen, Gedichten (zum Beispiel Elfchen, Sonett, gewitterte Informationen im 140 Zeichenformat); zitieren; lesen; im Chor sprechen; Wortspiele; Lückentexte; Texte anhören; Führen von Dialogen, Diskussionen, Unterrichtsgesprächen, Interviews; Vorträge; Bearbeiten von Arbeitsblätter
2. Logisch-mathematische Domäne: Rätsel (zum Beispiel Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, Suchworträtsel), Zahlenspiele, -codes, logische Spiele, Brettspiele, Regeln (zum Beispiel Zuordnung von Satzteilen, Buchstabieren, Lippenlesen), Grafiken / Diagramme, Raster; Angebote zum Erforschen und Auseinandersetzen; Syllogismen
3. Musikalisch-rhythmische Domäne: Lieder singen, Jazz Chants; rhythmisches Sprechen, Chorsprechen (zum Beispiel Rap schreiben); Einsatz von Multimedia und Instrumenten; Hörverständnisübungen; Tanz und Bewegung nach Melodien beim Erlernen der Inhalte; Musikstück komponieren oder aussuchen
4. Körperlich-kinästhetische Domäne: Bewegungsspiele; Pantomime, Theater, Drama, Bilderreihe, Darstellendes Spiel, Rollenspiel, Körpersprache benutzen; mit Händen fühlen, anfassen, selber bauen, herstellen (zum Beispiel Rückenschreiben), Wettbewerbsspiele; Erfahrungen für den Tastsinn
5. Visuell-räumliche Domäne: Einsatz von Fotos, Bildern, Symbolen, Videos, Bildergeschichten (zum Beispiel Memory, Domino, eigenes Bild malen), Zeichnen; Collagen, Mind Maps; farblisches Markieren von Lerninhalten; Plakate; Fotomontage; illustrierte Bücher und Texte
6. Interpersonale Domäne: Brettspiele, Gesellschaftsspiele, Rollenspiele; Dialoge, Interviews, Umfragen; Partnerarbeit (zum Beispiel

Faltblätter für die Partnerarbeit); Klassenspaziergänge; Interview, Fragebogen, Gruppenaktivitäten und -spiele, Möglichkeiten die helfen, um Inhalte zu festigen (zum Beispiel Expertensystem, Gruppenpuzzle)

7. Intrapersonale Domäne: Arbeiten nach eigenem Tempo; Einzelarbeit (zum Beispiel durch Wahl der Sozialform); Tagebuch führen; Hausaufgaben; Präsentationen, die schönsten Augenblicke, Wendepunkte, eigene Grundsätze (Prinzipien) visualisieren
8. Naturalistische Domäne (oder auch ökologische Domäne): Lupen, Mikroskope, Ferngläser; Bestimmungsbücher; außerschulische Lernorte; Einbettung in naturbezogene Themenbereiche
9. Existentielle Domäne: Gegenstände, Bilder, Slogans, Thesen als Diskussions- und Denkanlässe; Grundfragen der Existenz formulieren; Impulsfragen (zum Beispiel Informationswandzeitung)

Indem die neun verschiedenen Domänen im Unterricht eingesetzt werden, erhalten die SchülerInnen vielfältige handlungsorientierte Möglichkeiten zum Lernen und Festigen der unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen. Durch die vermiedene Orientierung an Schwächen können so persönliche Anlagen gezielt gefördert und unterstützt werden.

Die Annahme von Multiplen Intelligenzen bietet zwei Vorteile: einerseits liefert das Modell eine gute Orientierung über die Vielfalt an Fähigkeiten, die SchülerInnen in den Unterricht einbringen können und andererseits hilft die Ausweitung des Intelligenzbegriffs, eine vorschnelle Einteilung der SchülerInnen nach ihren vermeintlichen Leistungsstärken zu hinterfragen. Es ist anzumerken, dass nicht jede reine Tätigkeit in einem der neun Bereiche bereits einen Ausdruck von Intelligenz darstellt (vgl. Kress, 2013: 68).

Nach Kuhn (2008: 115) kann eine Domäne identifiziert werden, doch ein Transfer in die praktische Anwendung findet nur dann statt, wenn auch die intrapersonale Domäne in ausreichendem Umfang vorhanden ist. Es bietet sich an, Notizen über bevorzugte Tätigkeiten zu machen, um mögliche Stärken zu erkennen oder um festzustellen, bei welchen Aktivitäten sich SchülerInnen wohl fühlen. Diese Aufzeichnungen sollten

im Anschluss zu den jeweiligen Domänen eingeteilt werden.

Literatur:

Brunner, I.; Rottensteiner, E. (2002): Auf in die schillernd bunte Welt der Begabungen. Eine Entdeckungsreise ins Reich der multiplen Intelligenz. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.

Cummins J. (1980): The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and Optimal Age Issue. *Tesol Quarterly*, 14, 2, 175-187.

Funke, J.; Vaterrodt, B. (2009): Was ist Intelligenz. München, C. H. Beck.

Furnham, A. (2010): 50 Schlüsselideen Psychologie. Heidelberg, Spektrum.

Gantefort, C. (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten. Münster, Waxmann.

Gardner, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart, Klett-Cotta.

Gardner, H. (2006): Multiple Intelligences. New horizons. New York, Basic Books.

Gaßner, E. (2006): Konzentration, Gedächtnis und Intelligenz. Linz, K2.

Handke, U. (2008): Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler motivieren. Berlin, Cornelsen.

Kim, H.; Hoppe-Graff, S. (2009): Kommentar. Multiple Intelligenzen, multiple Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 1, 65-74.

Kress, K. (2013): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe. Das Praxisbuch. Donauwörth, Auer.

Kuhn, B. (2008): Logisches Denken schulen. Gehirn trainieren und Zusammenhänge erkennen. München, Compact.

Lütke, B. (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin/Boston, Walter de Gruyter.

Maltby, J.; Day, L.; Macaskill, A. (2011): Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. München, Pearson.

Oswald, F. (2002): Begabtenförderung in der Schule. Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule. Wien, Facultas.

Paradies, L.; Linser, H. J.; Greving, J. (2011): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin, Cornelsen.

Puchta, H.; Krenn, W.; Rinvoluceri, M. (2009): Multiple Intelligenzen im DAF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Ismaning, Hueber.

Rauner, F.; Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 2, 149-161.

Rost, D. H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 2, 97-112.

Rost, D. (2009): Grundlagen, Fragestellungen, Methoden. In: Rost, D. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Band 72. Münster, Waxmann, 1-92.

Schilling, S. (2002): Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde? Münster, Waxmann.

Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München, Pearson.

Zur Dramaturgie des Kooperativen Lernens im Deutschunterricht – oder wie verführe ich SchülerInnen zum Denken

 Es gibt heute eine Reihe von Gründen, die dafür sprechen, Kooperatives Lernen im Schlüsselfach Deutsch einzusetzen. Zu den wichtigsten zählen wohl, dass wir in einer hochsozialen und heterogenen Welt leben, in welcher die Entwicklung der Fähigkeiten miteinander zu arbeiten und von anderen zu lernen immer wichtiger wird. Wissen und Lernen sind sozial eingebettet und es liegt nahe, dass SchülerInnen mit unterschiedlichsten individuellen Fähigkeiten und aus unterschiedlichsten Kultur- und Sozialkreisen in der Schule lernen, wie gemeinsam Wissen hergestellt und generiert werden kann. In diesem Beitrag machen wir uns auf den Weg zu einer solchen Schulqualität. Nach einer theoretischen Abhandlung werden die Ausführungen durch zwei Praxisbeispiele aus der Sekundarstufe und Grundschule ergänzt.

 Today, there are a number of reasons that speak to the importance of cooperative learning in German as a key subject in schools. Amongst the most important of these reasons is the fact that we live in a highly social and heterogeneous world in which the development of abilities and the learning of one another is becoming increasingly significant. Knowledge and learning are socially embedded and from this notion, it is obvious that pupils with different individual abilities, as well as those from different cultural and social spheres, learn how to create and generate knowledge together within the school environment. This article attempts to head in the direction of such a reality. According to theory, the explanations are supplemented by two practical examples from secondary and primary schools.

 Manapság számos oka van annak, hogy a kooperatív tanulást a kulcsfontosságú tantárgyba, a Német nyelvbe is beépítsük. A legfontosabbak közé tartozik annak a képességnek a fejlesztése, hogy tudjunk másokkal együtt-dolgozni, és másoktól tanulni, hiszen szociálisan érzékeny és heterogén világban élünk. A tudás és a tanulás szociálisan beágyazódott és nyilvánvaló, hogy a legkülönbözőbb egyéni képességekkel rendelkező, és a legkülönbözőbb kulturális és társadalmi körökből származó tanulók ülnek az iskolapadban, és az is kézenfekvő, hogy így lehet közösen tudást előállítani és generálni. A cikkben próbát teszünk egy ilyen iskolai minőség létrehozására. Az elméleti bevezető után a megvalósításokat két gyakorlati példával egészítjük ki a felső tagozatból és az általános iskolából.

 Danas postoje brojni razlozi koji govore u prilog primjene kooperativnog učenja u nastavi njemačkog jezika kao ključnom predmetu. Najvažniji razlog za razvoj vještine zajedničkog rada i učenja od drugih jest da živimo u vrlo društvenom i heterogenom svijetu u kojem ono postaje sve važnije. Znanje i učenje društveno su uvjetovani što je razlog da učenici i učenice, s različitim individualnim sposobnostima i iz različitih kulturnih i društvenih krugova, uče u školi kako se zajednički može skupiti i generirati znanje. U ovom radu ćemo se uputiti prema takvoj kvaliteti nastave. Nakon teorijske rasprave, razlaganje se nadopunjuje s dva praktična primjerima iz srednje i osnovne škole.

1 Vorbemerkung

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, wie globale und dynamische Märkte mit ihren Wettbewerben und das riesige Angebot an Informationen durch die neuen Medien, bewirken höhere Anforderungen an Bildung und Ausbildung. Dazu kommt, dass sich – bedingt durch die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft – diese auch in den Schulen und Klassen widerspiegeln. SchülerInnen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, wie z.B. durch Herkunft (Kinder aus bildungsfernen und bildungsnahen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund etc.), kognitive Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Vorwissen, Lernhaltung, Lernstile und Ar-

beitstempo. Mit diesen Rahmenbedingungen sind die LehrerInnen konfrontiert und herausgefordert, den Lernprozess und den Lernerfolg darauf abzustimmen.

OECD-Bildungsdirektor und internationaler Koordinator der PISA-Studien Dr. Andreas Schleicher meint, dass es LehrerInnen in den leistungsfähigsten Schulsystemen gelingt, das Potential aller SchülerInnen zu motivieren, die außergewöhnlichen Fähigkeiten von Schüler/innen zu entdecken und durch Lehr- und Lernformen (die nicht defizitär angelegt sind, sondern wirklich auf den einzelnen Schüler zugeschnitten) zu fördern. LehrerInnen in diesen Schulsystemen

finden auch ein Arbeitsumfeld vor, das Differenzierung im Aufgabenbereich, Verantwortung für Lernergebnisse und gute Unterstützungssysteme anbietet, sodass LehrerInnen am Ende nicht als Einzelkämpfer im Klassenzimmer stehen (Standard, 2016).

Margret Rasfeld, mit Initiatorin von „Schule im Aufbruch“, eine Initiative, die zu mehr Potentialfaltung unserer Kinder führen soll, brachte es am Beginn des Schuljahres 2016/17 auf den Punkt, als sie sagte, dass Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen natürlich am Stundenplan bleiben sollen. Aber laut ihr würde es nötig sein, Probleme zu lösen, im Team zu arbeiten und soziale Kompetenz, unternehmerische Fähigkeiten, Kreativität und in hohem Maß die Lust am Lernen zu fördern,...und die müssen in einer anderen Art des Unterrichts erarbeitet und präsentiert werden. Den Stoff müssen alle beherrschen, bei dem, wie man unterrichtet, muss es neue Wege geben (vgl. www. Schule - im - Aufbruch.at).

Im österreichischen Lehrplan finden sich in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen dazu Formulierungen wie „...den einzelnen Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Lerninhalt zu eröffnen und Lernprozesse entsprechend ihrer Vorerfahrung, Interessen und Lernpräferenz zu gestalten....Die Gestaltung der Lernkultur soll sie zum selbsttätigen Handeln – allein und mit anderen – anregen, durch eine Vielfalt an Lernmaterialien, Sozialformen, Aufgaben und Lernarrangements“ und im Bildungsbereich Sprache und Kommunikation heißt es: „In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltansicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind“ (Homepage BMBWF, Lehrplan 2016:3).

Mit welchen Lehr- und Lernformen können diesen Herausforderungen und Forderungen kompetent begegnet werden? Mit welchem methodischen Rüstzeug gelingt es, allen SchülerInnen Lernmotivation und Lernkompetenz zu vermitteln? Mit welcher Art des Unterrichts können all die geforderten Kompetenzen bei den SchülerInnen erreicht und gesichert werden?

2 Die Bedeutung des Kooperativen Lernens in der Schule

Individualisierung und Differenzierung, nachhaltiges Lernen und Sicherung des Unterrichtsertrages sind die Forderungen für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung im Schulsystem. Das Kooperative Lernen bietet den SchülerInnen die Möglichkeit zu kompetenten Lernern zu werden, da mit dieser Art des Unterrichts die Aktivierung aller SchülerInnen – im Gegensatz zum Frontal- und Gruppenunterricht – gewährleistet wird und die Lernprozesse im Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen stattfindet (vgl. Brüning/Saum 2009).

Kooperatives Lernen ist „...eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung“ (Konrad/Traub, 2010: 5). Vor allem kooperatives Lernen bietet gerade heterogenen Lerngruppen eine Möglichkeit, sowohl individuelle als auch gemeinsame Vorhaben und Zielsetzungen in Verbindung von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgreich umzusetzen bzw. zu erreichen. Lernen wird somit zu einem aktiven und konstruktiven Prozess, in welchem SchülerInnen ihr individuelles Vorwissen einbringen, die unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven kennen lernen und im kommunikativen Prozess untereinander austauschen können. Gleichzeitig erhält beim Lernen auch die affektive Dimension ihren bedeutenden Stellenwert (vgl. Konrad/Traub 2010).

Ein besonderes Merkmal in dieser Art der Unterrichtsgestaltung liegt im Arrangement der Lernumgebung und der Rhythmisierung des Lernens. So beschreiben Brüning/Saum (2009) „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (Think – Pair – Share) als wesentliches Merkmal des Kooperativen Lernens.

In der Einzelarbeit setzen sich alle SchülerInnen individuell mit einem Sachverhalt auseinander. Auf diese Art und Weise soll jedes Gruppenmitglied einen Zugang zum Thema finden und das Vorwissen einbringen.

Im Austauschen werden als weiterer Schritt die individuellen Ergebnisse mit dem Partner oder

mit der Gruppe verglichen und besprochen. Dabei können offene Fragen geklärt, das Verständnis hinterfragt und gegenseitige Ergänzungen und Hilfestellungen vorgenommen werden.

Im Vorstellen werden im letzten Schritt die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe im Plenum präsentiert.

Diese 3 Schritte können entsprechend der jeweiligen Lerngruppe

und des Inhalts immer wieder neu arrangiert werden (vgl. Brüning/Saum, 2009: 83).

Im Hinblick auf Formen und Methoden kooperativen Lernens unterscheiden Johnson/Johnson (2008: 18) drei Organisationsformen des kooperativen Lernens, nämlich das formale-längerfristige (Zeitraum von einer Unterrichtsstunde bis über mehrere Wochen), das informelle-kurzfristige (wenige Minuten bis zu einer Unterrichtsstunde) und das Lernen in der kooperativen Stammgruppe (bestehend aus festen Mitgliedern der heterogen zusammengesetzten Gruppen).

Die Unterrichtsgestaltung nach den kooperativen Lernmethoden wirkt sich natürlich auch auf die Rolle der LehrerInnen aus. Durch das Kooperative Lernen der SchülerInnen in Form des eigenen Erwerbs des Wissens und Könnens und des kooperativen Arbeitens mit den KlassenkameradInnen, erfordert dies von den Lehrpersonen, dass sie den SchülerInnen zuhören, sie beobachten, ihnen Mut machen, auch Lernumwege zulassen und sie bei der Aufbereitung der Materialien und der Strukturierung der Arbeitsergebnisse beraten.

Kiper/ Mischke (2008: 129-130) stimmen mit Pauli/ Reusser (2000: 426-437) überein, die zeigen, dass die Aufgaben der Lehrkraft beim Kooperativen Lernen nicht einfacher, sondern eher

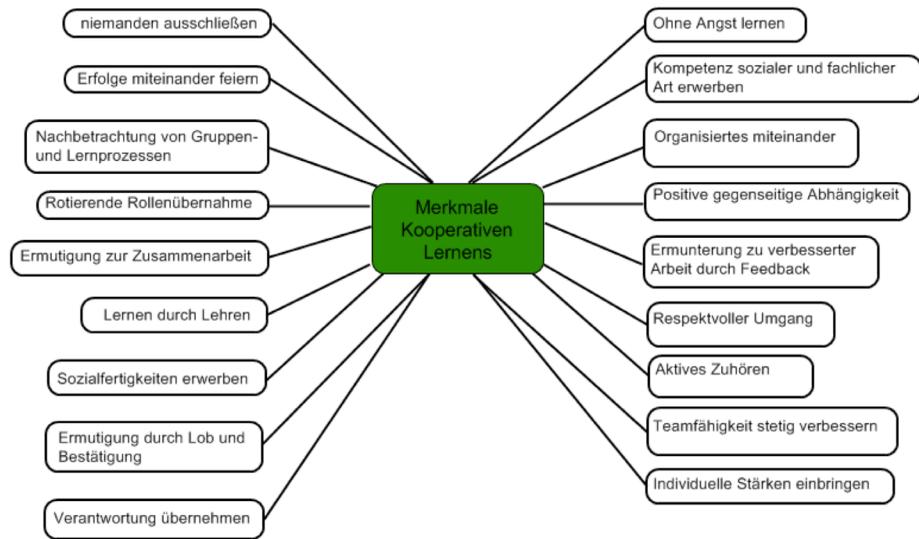


Abb. 1: Merkmale Kooperativen Lernens (vgl. Kiper, H./ Mischke, W. 2008)

umfangreicher werden: „Sie müsse sich als Designerin kooperativer und dialogischer Lernsituationen betätigen, präzise Aufgaben stellen, klare Arbeitsaufträge formulieren, passende Lernarrangements gestalten, Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen und hilfreiche Vorgehensweisen zeigen. Sie müsse selbst ein Verhaltensmodell abgeben, z.B. zielorientiert und fachlich richtig argumentieren und hilfreiche Dialogmuster für Gruppengespräche vorgeben und einüben. Sie müsse eine sensible Lernberaterin während der Gruppenarbeit sein und hilfreich eingreifen. Sie müsse Expertin für den Lerninhalt sein und letztlich die Verantwortung für ein richtiges Lernen in Gruppen übernehmen. Sie müsse Sorge tragen, dass die Ergebnisse des kooperativen Lernens unter fachlicher Perspektive überprüft werden“.

Die Erfahrungen mit der Implementierung des Kooperativen Lernens in den Unterricht zeigen, dass nicht nur die Lernerfolge gesteigert, sondern auch die sozialen Kompetenzen gefördert werden können. Darüber hinaus kommt es auch zu einer erhöhten Leistungsbereitschaft und Transferleistung des Gelernten bzw. zu einer hohen intrinsischen Motivation und einer positiven Einstellung zum Lernen selbst. „Metaanalytische Untersuchungen (...) belegen die positive Wirkung kooperativen Lernens auf kognitive, soziale, motivationale und emotionale Lernziele. Im Hinblick auf den Wissenserwerb wird die beson-

dere Wirksamkeit von Gruppenbelohnungen deutlich, wenn sie auf Basis der individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfolgen“ (Borsch, 2010: 100).

Die Struktur des Kooperativen Lernens wird meist als geeignetes Prinzip für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen angeführt, da heterogene Lerngruppen in einem inklusiven Unterricht sich durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Interessen, Wünschen, Bedürfnissen und Erfahrungen der SchülerInnen auszeichnen (vgl. Wocken 2010, Scholz 2012, Avci-Werning&Lamphen 2013)

Auch schnell lernende und hochbefähigte SchülerInnen erhalten keinen Nachteil, sondern erzielen in kooperativen Arbeitsformen gleichbleibende Leistungen (vgl. Traub, 2010). Kooperative Lernformen schaffen somit einen Raum für gegenseitige Hilfestellungen der Gruppenmitglieder mit den damit verbundenen positiven Auswirkungen auf die Förderung einer inklusiven Lernkultur (vgl. Zimpel 2012).

Für Johnson, Johnson & Holubec zeichnet sich Kooperatives Lernen durch fünf Eigenschaften aus: Positive Interdependenz (Abhängigkeit), individuelle Verantwortlichkeit, unterstützende Interaktion, soziale Kompetenzen und Evaluation (Johnson & Johnson & Holubec, 2005: 9).

Inwieweit lässt sich nun diese Art der Unterrichtsgestaltung im Deutschunterricht in die

Praxis umsetzen und welche Möglichkeiten sind dabei gegeben?

3 Kooperatives Lernen im Schreibunterricht der Sekundar- und Primarstufe

Bevor methodische Entscheidungen für eine Unterrichtseinheit im Deutschunterricht getroffen werden können, sind zunächst die Subjekt- und die Sachperspektive eines Themas abzuklären. Dabei gilt es folgende Unterscheidungen zu berücksichtigen:

a.) Die Bedingungsanalyse:

Diese klärt, welche Voraussetzungen die SchülerInnen in Bezug auf das Schreibvorhaben mitbringen. Wie ist der Schreibentwicklungsstand, wie sind die Interessen, Vorkenntnisse, Lernschwierigkeiten und die situativen Lernbedingungen?

b.) Die Sachanalyse:

Eine Sachanalyse reflektiert den Unterrichtsgegenstand z.B. hinsichtlich kommunikativer und sprachlicher Funktion der Textsorte, notwendiger sprachlicher Mittel, Bedingungen des Schreibprozesses und sie berücksichtigt formale Fragen (vgl. Fix 2008: 138).

Der zentrale Teil der Planung sind dann die methodisch-didaktischen Überlegungen, in welchen die vorangegangenen Erkenntnisse bereits Berücksichtigung finden und in konkrete Zielvorgaben und Anwendungen münden:

Kooperative Lerngruppen	Traditionelle Lerngruppen
Positive Abhängigkeit	Keine positive Abhängigkeit
Individuelle Verantwortung	Keine individuelle Verantwortung
Heterogene Zusammensetzung erwünscht	Homogene Zusammensetzung
Geteilte Führung	Ein ausgewählter Führer
Betonung von Aufgaben und Beziehungen	Betonung der Aufgaben
Direkte Vermittlung von Sozialkompetenzen	Sozialkompetenz wird vorausgesetzt
LehrerIn beobachtet die Gruppen und interveniert	LehrerIn ignoriert die Gruppe
Evaluation – Prozess – Reflexion durch die Gruppe	Keine Evaluation /Prozess - Reflexion

Abb. 2: Gegenüberstellung: Kooperative Lerngruppen und traditionelle Lerngruppen (vgl. Johnson & Johnson & Holubec 2005)

* Warum sollen die SchülerInnen dieses Thema behandeln, und was ist für sie daran so bedeutsam? Daraus resultieren wiederum Teilfragen, wobei diese miteinander in Beziehung stehen und in der Reihenfolge variieren können.

* Welche Kompetenzen erwerben die SchülerInnen?

* Welche Relevanz haben diese Kompetenzen für ihren zukünftigen Beruf, für ihre weitere Ausbildung bzw. für ihr Leben?

* Wie stellt sich das Problem aus Sicht der aktuellen fachdidaktischen Diskussion und hinsichtlich des Kooperativen Lernens dar?

* Welche institutionelle Bedeutung hat das Thema z.B. hinsichtlich Schulprogramm, Schulstufenteam, Fachteam, ...?

Am Ende steht das Formulieren von Zielen. Diese heuristische Funktion hält LehrerInnen dazu an, gemeinsam mit den SchülerInnen zu planen, und Lehrer-Schüler-Interaktionen zu berücksichtigen. Die Kompetenz, sich bei der Unterrichtsplanung sinnvolle Ziele zu setzen (im Sinne, was sollen die SchülerInnen am Ende wissen, verstehen und können), bleibt selbst im offenen Unterricht ein entscheidender Bestandteil der Professionalität von LehrerInnen. Die folgenden methodischen Entscheidungen im Hinblick auf den kooperativ angelegten Schreibunterricht haben nun für jede Unterrichtseinheit eine solide Begründungsbasis (vgl. Fix 2008).

Die weitere Unterrichtsplanung ist gekennzeichnet durch den Prozess der Klärung der Schreibfunktion, welche den bestimmenden Rahmen darstellt. Aus ihr leitet der Schreiber/die Schreiberin, seine/ihre Ziele ab, auf sie bezieht er/sie sich während der einzelnen Arbeitsschritte. Es ist daher hilfreich, wenn die Lehrperson kontinuierlich auf bewusste Reflexion der Schreibfunktion verweist, und z.B.: das Schreibziel aufschreiben lässt. Unter Berücksichtigung der oben besprochenen Überlegungen, lässt sich der Unterricht in drei Schritte gliedern:

a) Vorbereitungsphase:

Hierbei geht es um den Schreib Anlass, der zum Schreibziel führt.

Es können Übungen zur Entfaltung von Ideen (z.B.: Brainstorming, Anregungsmaterialien wie Bildimpulse, Anfänge von Erzählungen oder Satzanfänge) eingesetzt oder Materialien für die Bereitstellung des erforderlichen Vorwissens (z.B.:

Internetrecherche, ExpertInnenbefragung...) zur Verfügung gestellt werden. Handlungsplanung, Inhaltsplanung und Schreibplanung entwickeln sich und beginnen erste Formen anzunehmen.

b) Entwurfsphase:

Diese Phase orientiert sich am Schreiber selbst.

Das selbstgesteuerte Schreiben ohne normative Vorgaben steht im Vordergrund, und die Konzentration bezieht sich vorwiegend auf den Textinhalt. In dieser Phase ist es möglich, dass sich der Schreiber/die Schreiberin noch der später notwendigen Konventionen und Normen entzieht, und sich dadurch im Schreiben nicht einzuengen braucht.

c) Überarbeitungsphase:

Hier steht nun zunehmend der Leser/die Leserin und dessen/deren Normen im Vordergrund. Die Übungen mit den SchülerInnen konzentrieren sich auf die konzeptionelle Ebene wie Inhalt, Textstruktur (z.B.: Einleitung) und Übungen hinsichtlich eines leseorientierten Stils. Wichtig sind auch die Übungen zur sprachlichen Richtigkeit (Fix, 2008: 140).

Nach den formalen Überlegungen kommen wir zum Kernpunkt des Unterrichts, dem Einsatz der richtigen Methodik, um all dies auch umsetzen zu können. Das Kooperative Lernen leistet genau dies. Es bietet, wie bereits beschrieben, gegenüber dem herkömmlichen Klassenunterricht erheblich mehr Möglichkeiten im Bereich der Individualisierung und der Ausschöpfung des gesamten Leistungspotentials der SchülerInnen.

Schulische Lernformen sind zwar traditionell das Ergebnis individueller Lernprozesse und Lernvoraussetzungen, aber die Leistungen entstehen sowohl beim individuellen wie auch beim sozialen Lernen. Nach dem Verständnis des pädagogischen Leistungsbegriffes, und aufgrund der oben genannten Veränderungen in den gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen, werden Leistungen daher verstärkt in PartnerInnen- oder Gruppenarbeit erbracht. Diese Arbeitsform lässt sich gut in differenzierte Unterrichtsmethoden integrieren, wie z. B. in alle Varianten von Freiarbeit, Projektunterricht oder Stationenbetrieb. Dabei hat der Arbeitsprozess ebenso viel Bedeutung wie das Arbeitsprodukt. Es geht um die Förderung selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens auf Seiten der SchülerInnen, und auf Seiten der LehrerInnen um die Reduktion instruktioneller Phasen.

Als Ziele können dabei genannt werden:

- + Förderung von Sozial- und Fachkompetenz
- + Befähigung zu echter Teamarbeit
- + Nutzung gegenseitiger Abhängigkeit (Unterstützung und Förderung)
- + Reflexion und Evaluation der gemeinsamen Arbeit
- + Förderlicher Umgang mit Heterogenität (vgl. Brüning & Saum 2007)

Für den Deutschunterricht sind kooperative Lernformen ein grundlegendes Element neuer Lehr- und Lernkultur. Sie dienen dem fachlichen und sozialen Lernen. Es ist empirisch nachgewiesen, dass Verständnisschwierigkeiten in der Sprache und Vorstellungslücken innerhalb der SchülerInnengruppen durch gegenseitigen Austausch in der Gruppenarbeit und Präsentation des Erarbeiteten korrigiert werden können (vgl. Wodzinski 2004). Kooperatives Lernen ist eine besondere Form der Gruppenarbeit. Dabei werden die sozialen Prozesse besonders thematisiert und strukturiert. Es ist jedoch wichtig zu berücksichtigen, dass die Entwicklung einer losen Gruppe zum echten Team nur schrittweise vor sich gehen kann und genauer Anleitungen bedarf. Echte Kooperation braucht eindeutige Strukturen mit klarer Rollen- und Aufgabenteilung sowie klaren Zielen. Dabei müssen die Aufgaben einer Rolle für die jeweilige Situation und den Vorerfahrungen der Lernenden entsprechend definiert und besprochen werden.

Das Konzept des Kooperativen Lernens integriert auch den Lehrvortrag und die Einzelarbeit, und baut auf dem Wissen und der Meinung jedes Gruppenmitglieds auf. Die Ergebnisse werden erst durch die Weitergabe an andere Teammitglieder wirksam. Daher ist der klassische Dreischritt: Einzelarbeit – Partnerarbeit oder Gruppenarbeit und Präsentation als Grundprinzip dieser Methode zu sehen (Think – Pair – Share) (vgl. Brüning & Saum 2007).

Nun zu den einzelnen Phasen:

In der Einzelarbeit, der ersten Phase, kommt es darauf an, dass die Lehrkraft sicherstellt, dass wirklich jeder alleine arbeitet, sich alleine mit dem Thema auseinandersetzt und seine Ergebnisse, aber auch Fragen schriftlich festhält. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich jeder Schüler/jede Schülerin mit dem Thema befasst. Klare Zielvorgaben, in Abhängigkeit von der

Jahrgangsstufe und dem zu erreichenden Kompetenzniveau sollen die SchülerInnen zu unterschiedlichen Lernstrategien des individuellen Lernens, und zu unterschiedlichem Lernertrag führen (vgl. Kunze/Solzbacher 2008).

Im Austausch, der zweiten Phase, beginnt die Auseinandersetzung in der Gruppe. Grundsätzlich gibt es zwei Situationen, die bei der Gestaltung dieser Phase möglich sind:

Die SchülerInnen tauschen sich mit einem Partner aus der Gruppe über denselben Inhalt aus, den sie in der Einzelarbeitsphase erarbeitet haben, oder sie erklären sich gegenseitig unterschiedliche Inhalte.

Arbeiten alle SchülerInnen an der gleichen Aufgabe, wie z.B. an einem Text, den alle gelesen haben, geht es in der Partnerarbeit darum, Ergänzungen, Fragen und Antworten zu finden.

Anschließend gehen sie in die Gruppe, die auf verschiedene Art und Weise zusammengestellt werden kann. In der Gruppe vergleichen, korrigieren, ergänzen sie sich, um dann zu einem gemeinsamen Gruppenergebnis zu kommen. Die anspruchsvollste Austauschsituation liegt vor, wenn die SchülerInnen unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben. Hier unterrichten sie sich gegenseitig, indem sie ihr Wissen vorstellen und verständlich für alle mitteilen. Dazu müssen Verständnisfragen gestellt, Ergänzungen vorgenommen und die wesentlichen Inhalte notiert werden.

Im Vorstellen, der dritten Phase, präsentieren alle Gruppen ihre Ergebnisse vor der Klasse, im Plenum. Den ZuhörerInnen wird dabei die Möglichkeit gegeben, das Gehörte zu verarbeiten, Fragen zu stellen, vielleicht auch Meinungen und Ergänzungen einzubringen. Jeder notiert für sich das Wesentliche, wodurch sichergestellt wird, dass die Präsentationen nicht an den SchülernInnen vorbei gehen (vgl. Kunze / Solzbacher 2008). Kooperatives Lernen endet nicht nach der Präsentation der Lernergebnisse. Wenn die Unterrichtssequenz abgeschlossen und etwas Neues begonnen wird, muss in der Weiterarbeit das Erarbeitete gesichert werden. Die SchülerInnen erledigen zunächst nach klaren Fragen und Zielvorgaben (Übung und Anwendung) diese vertiefenden Aufgaben in Einzelarbeit, um danach das gleiche Prozedere des Kooperativen Lernens zu internalisieren. Sie erwerben so ein hohes Maß an analytischen Kompetenzen, von denen Piaget sagte, dass diese den Ausgangspunkt von Lernen

darstellen.

Als kooperative Schritte gelten in diesem Lernprozess:

Gruppen bilden – Vorwissen aktivieren, Transparenz schaffen – Arbeitsauftrag mitteilen – Einzelarbeit – Partnerarbeit – Kooperation in der Gruppe – in der Klasse vorstellen – SchülerInnen bzw. LehrerInnen korrigieren, ergänzen – Sicherung – Übung, Anwendung, Reflexion - Lernerfolgskontrolle

(vgl. Kunze / Solzbacher 2008).

3.1 Beispiel Sekundarstufe I: „Gestaltung eines Ferienmagazins“

Die Schreibfunktionen in der Sekundarstufe I heißen: Schreiben an andere - unterhaltsame Geschichten und informative Reportagen verfassen. Grundlage dafür sind der Lehrplan und die Bildungsstandards.

Zum Kompetenzbereich Schreiben in der Sek. I gehört lt. Vorgabe:

Schreibanlass:

Gegen Ende des Schuljahres wird über die Ferienlektüre gesprochen, und es kommt der Vorschlag, ein eigenes Magazin für die Sommerferien zu erstellen, in dem selbst verfasste, aber auch passende fremde Texte enthalten sind.

Bevor der Prozess des Kooperativen Lernens von Seiten der SchülerInnen beginnen kann, bedarf es planender Überlegungen der Lehrperson.

a.) Gruppenbildung

Es gibt drei Kriterien, wonach eine Gruppenbildung erfolgen kann:

- Die Gruppe wird nach bestimmten Merkmalen zusammengestellt.

- Die SchülerInnen finden sich nach eigenen Präferenzen

- Die Gruppe entsteht durch das Zufallsprinzip mittels Los, was am erfolgreichsten ist. Hierfür eignen sich Spielkarten, Puzzleteile, Symbolkarten, ...

Weiters ist es wichtig, dass die lehrerzentrierte Sitzordnung aufgelöst wird. Im Falle einer Inst-

„Unterschiedliche Texte formal und inhaltlich richtig verfassen; Gehörtes, Gelesenes, Erfahrenes schriftlich umsetzen; elektronische Textmedien nutzen.

Texte planen

28. SchülerInnen können Methoden der Stoffsammlung (z. B. Mindmap, Cluster) anwenden

29. SchülerInnen können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen

30. SchülerInnen können ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen

31. SchülerInnen berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation

Texte verfassen

32. SchülerInnen können beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden

33. SchülerInnen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren

34. SchülerInnen können altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen

35. SchülerInnen können formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen (z. B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare ausfüllen)

36. SchülerInnen können unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an einer altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z. B. E-Mail, Leserbrief ...)

37. SchülerInnen können das Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen (Zusammenfassung, Stichwortzettel ...)

Texte überarbeiten

38. SchülerInnen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren

39. SchülerInnen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren

40. SchülerInnen können fremde und eigene Texte im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren.“ (www.bifie.at/ Bildungsstandards, 2009)

ruktionsphase ist die Gruppe so arrangiert, dass ein rascher Wechsel mit Blick zur Lehrkraft möglich ist.

Jedes Gruppenmitglied hat konkrete Aufgaben:

- + GruppensprecherIn: Er/sie leitet die Gruppe, vertritt die Gruppe nach außen, legt Verantwortlichkeiten fest und achtet auf guten Umgangston.
- + ZeitwächterIn und StellvertreterIn des Gruppensprechers/der Gruppensprecherin: Er/sie achtet auf geordnetes Arbeiten und Zeitmanagement.
- + SchriftführerIn: Je nach Arbeitspensum sind auch eventuell zwei SchülerInnen notwendig. Sie sind verantwortlich für alle schriftlichen Materialien, Protokolle, Präsentationsmaterialien und Reflexionsbögen (vgl. Hepp & Miehe 2004).
- + MaterialverwalterIn: Er/sie sorgt für alle Arbeitsmaterialien, die die Gruppe benötigt, liefert Beiträge für die Gruppenmitglieder und notwendige Gerätschaften.
- + SpionIn: Er/sie wird erst nach einiger Zeit aktiviert, darf nach Lösungen und Unterstützung Ausschau halten, es darf jedoch kein Abschreiben ermöglicht werden (vgl. Fix 2008).

b.) Arbeitsauftrag:

Es gibt folgende Arten von Aufgabenstellungen:

- Kontroll- und Beratungsaufgaben: Dies sind Aufgaben, die eine gegenseitige Kontrolle beinhalten, z. Bsp. Übungsaufgaben.
- Anspruchsvolle Aufgaben: Sie können durch Beratung in der Gruppe gelöst werden. Die Heterogenität einer Gruppe ist dabei wichtig, da durch die Individualisierung unterschiedliche Zugänge ermöglicht werden.
- Komplexe Aufgaben: Sie benötigen relativ viele Informationen, die mit Hilfe der Gruppenmitglieder und deren Expertise zusammengestellt werden.
- Brainstorming - Aufgaben: Zur Lösung dieser Aufgaben sind Kreativität und Ideenreichtum erforderlich.
- Wettbewerbsaufgaben: Dies sind Aufgaben, die vor allem in Übungsphasen zu höheren Leistungen anspornen sollen.
- Rollenspiele: Hier kann man Planspiele, Entscheidungsspiele, Simulationsspiele etc. einsetzen.

Nach diesen Überlegungen wählt die Lehrkraft für die Einteilung der Stammgruppen die Symbolkarten, und für die kooperative Form wird aus

der Vielzahl an Möglichkeiten der Gruppenarbeit das „Gruppenpuzzle“ gewählt.

Ursprünglich wurde diese Methode „Jigsaw – Classroom“ genannt (Brüning & Saum, 2007: 111), da wie mit einer Säge ein Thema in Themenbereiche zersägt wird. Die einzelnen Teile, Fragestellungen oder Puzzlestücke werden in Gruppen verteilt bearbeitet, sodass die einzelnen Gruppenmitglieder zu ExpertenInnen werden, um dann in Folge andere SchülerInnen zu instruieren. Das Prinzip des wechselseitigen Unterrichts führt zu wirksamer Fachkenntnis und vielseitigen Lernkompetenzen. Mittlerweile ist diese Unterrichtsmethode hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit häufig untersucht, erprobt und als sehr positiv bewertet (vgl. Brüning & Saum 2007).

Zusätzlich stellt der/die LehrerIn Anregungsmaterialien für Erzähltexte verschiedener Genres zu Verfügung.

1. Phase: Individuelle Erarbeitung („Think“) – Einzelarbeit

Die SchülerInnen erarbeiten ihre Teilgebiete individuell, d.h. sie überlegen, welche zentralen Informationen sind es, die sie an ihre MitschülerInnen weitergeben werden. Pflichtprogramm für jeden ist, dass mindestens ein eigener Text verfasst wird, die Textsorte ist frei wählbar z.B. fiktionale Erzählung, Bericht über ein Musikevent, Filmempfehlung, Sachreportage über ein Hobby, Handynews, Apps, ...

2. Phase: Kooperative Erarbeitung („Pair“ – Austausch)

SchülerInnen mit denselben Inhalten und Materialien bilden ExpertenInnen-Gruppen. In diesen vergleichen sie ihre Ergebnisse, ergänzen und korrigieren einander und legen fest, was sie den anderen vermitteln werden.

3. Phase: Vermittlungsphase („Share“ – Vermittlung)

Die SchülerInnen gehen in ihre Stammgruppen zurück, um den anderen ihr Wissen mitzuteilen. Zuerst stellt A sein/ihr ExpertenInnen-Wissen vor und beantwortet Fragen, dann B usw. Die anderen SchülerInnen notieren das Wesentliche. Dadurch werden die einzelnen Gruppenmitglieder

zu ExpertInnen und befähigt, anderen ihr Wissen mitzuteilen.

4. Phase: Doppelter Boden (Austausch)

Falls noch Zeit bleibt, gehen die SchülerInnen nochmals in ihre ExpertenInnen-Gruppen zurück, und können aufgetretene Lücken schließen bzw. Widersprüche klären.

5. Phase: Präsentation, Integration (Auswertung)

Einzelne SchülerInnen stellen ihre Ergebnisse vor dem Klassenplenum vor. Die verschiedenen Inhalte werden in einen größeren Zusammenhang gebracht, und wenn notwendig individuell überarbeitet. Es folgt das Layout des vorhandenen Materials (Überschriften gestalten, Bilder zuordnen, Textmenge richtig positionieren, Verzierungen, ...). Die Texte werden in den PC geschrieben.

Die Redaktion, also das Klassenplenum, beschließt Titel, Titelblatt, Seitenanordnung und Vermarktung des Magazins.

6. Phase: Leistungsüberprüfung (Übung, Vertiefung)

Hier entwickeln die ExpertenInnen Fragen mit zugehörigen Lösungen. Diese werden von der Lehrkraft eingesammelt, und aus jeder Gruppe wird ein Vorschlag für die Lernzielkontrolle ausgewählt (vgl. Brüning & Saum 2007).

3.2 Beispiel Primarstufe: „Briefwechsel mit einem Gespenst“

Als Schreibfunktionen für die Primarstufe wurden gewählt: Schreiben an andere, den Alltag reflektieren und jemandem darüber berichten. Die Zielsetzung dabei ist, dass SchülerInnen lernen, Perspektiven zu wechseln und sich in eine fantastische Figur versetzen zu können. Als Grundlage dienen der Lehrplan und die Bildungsstandards. Als zu erlangende Kompetenzen werden bei den Bildungsstandards der 4. Klasse Volksschule folgende angeführt:

1. „Für das Verfassen von Texten entsprechende Schreibansätze nutzen; Texte planen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Schreibsituationen und Ideen für das Schreiben aufgreifen,
- mitteilenswerte Inhalte erkennen,
- einen Text in Hinsicht auf Schreibabsicht bzw. Leserinnen und Leser bzw. Verwendungszusammenhänge planen,
- Informationsquellen für die Planung von Texten nutzen; Textentwürfe notieren,
- sich sprachliche und gestalterische Mittel überlegen und notieren.

2. Texte der Schreibabsicht entsprechend verfassen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Texte in unterschiedlichen Formen verfassen, um zu erzählen, zu unterhalten, zu appellieren, zu informieren oder etwas zu notieren,
- Texte verfassen, um für sie persönlich Bedeutsames wie Erfahrungen, Gefühle und Ideen auszudrücken

3. Texte strukturiert und für Leserinnen bzw. Leser verständlich verfassen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- ihren Text verständlich und adressatengerecht schreiben,
- ihre Texte sachlich angemessen bzw. dem Handlungsablauf entsprechend strukturieren.

4. Beim Verfassen von Texten sprachliche Mittel bewusst einsetzen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden,
- Sätze zu einem Text verbinden, indem sie geeignete sprachliche Mittel einsetzen.

5. Texte überprüfen, überarbeiten und berichtigen

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung überprüfen und überarbeiten,
- einfache Texte im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung berichtigen“ (www.bifie.at/ Bildungsstandards, 2009).

Den SchülerInnen wird von der Lehrkraft folgender Schreibanlass vorgelesen: Es trifft ein Brief vom Schulgespenst ein, das sich vorstellt und bedauert, dass es die Tagwelt in der Schule nicht kenne, da es immer nachts unterwegs sein müsse.

In weiterer Folge wird vom Lehrer/von der Lehrerin die Gruppenbildung durch Spielkarten vorgenommen. Nachdem der Lehrer/die Lehrerin den folgenden Ablauf erklärt hat, treten die SchülerInnen in die erste Prozessphase ein.

In der ersten Phase geht es um die individuelle Erarbeitung des Themas, und dies erfolgt in Einzelarbeit.

Jeder Schüler/ jede Schülerin schreibt einen individuellen Antwortbrief, berichtet von seinem Tagesablauf und stellt Fragen an das Gespenst und seine Welt.

In der zweiten Phase, der kooperativen Erarbeitungsphase, erfolgt die Zusammenschau mit dem Partner bzw. der Partnerin.

Die Briefentwürfe werden vorgelesen, gegenseitig verglichen, ergänzt oder korrigiert.

In der Vermittlungsphase, der dritten Phase, werden die Ergebnisse der Klasse präsentiert, und die ZuhörerInnen erhalten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, korrigierend tätig zu werden oder zu ergänzen. Abschließend wird entweder ein Sammelbrief von der ganzen Klasse erstellt, oder die Briefe werden einzeln abgeschickt bzw. an einem Ort hinterlegt, wo das Gespenst diese nachts abholen kann.

In weiterer Folge tritt das Gespenst mit den Kindern wieder in Kontakt und schickt ihnen das Buch „Das kleine Gespenst“ von Otfried Preußler. Nun beginnt die literarische Erschließung der Thematik.

Die SchülerInnen lesen abschnittsweise das Buch, um anschließend in kooperativer Arbeitsform gemeinsam zu reflektieren. Zur literarischen Aufarbeitung unseres Themas eignet sich im Besonderen die „Fishbowl - Aquarium - Methode“. Bei der „Fishbowl“ Diskussion handelt es sich um eine Alternative zur Podiumsdiskussion. Ziel ist die Diskussion des Themas in einer Kleingruppe, während die Großgruppe zuhört und sich beteiligen kann.

In einer Kleingruppe, die sich als Sitzkreis innerhalb des „Großsitzkreises“ befindet, wird eine Diskussion über Inhalt und Aussage des Buchabschnittes geführt. SchülerInnen aus dem Außenkreis können in die Diskussion eingreifen, in dem sie entweder eine(n) DiskussionsteilnehmerIn ersetzen oder einen freien Stuhl im kleinen Sitzkreis besetzen. Den müssen sie wieder verlassen, nachdem sie ihren Beitrag geleistet haben, so dass auch andere SchülerInnen an der Diskussion teilnehmen können.

Danach bietet sich die „Freeze Frames“ (Tableau, Standbild) Methode an, die eine geeignete Möglichkeit für eine szenische Auseinandersetzung mit den Figuren und dem Geschehen in der Geschichte darstellt.

Ziel dabei ist die Deutung von Textstellen, die Charakterisierung von literarischen Personen und die Darstellung von Beziehungs- und/oder Konfliktkonstellationen. Das Bauen von Standbildern ermöglicht dabei das textimmanente, szenische Interpretieren von Textstellen. In einem Standbild setzen sich die SchülerInnen in Gruppen mit einem Charakter oder mit einer Situation aus der Geschichte auseinander. Dabei werden die Körperhaltungen oder Beziehungskonstellationen „eingefroren“. In unserem Falle sind dies die Erlebnisse des Gespenstes. „Freeze Frames“ lässt sich auch mit anderen Methoden gut verbinden, z.B. dem Gruppenpuzzle (vgl. Brüning/Saum 2007).

4 Abschlussbetrachtung

Kooperative Lehr- und Lernmethoden bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, neben fachlichen Inhalten, verschiedene soziale Kompetenzen zu erlernen, die sowohl für die eigene Lebensgestaltung als auch in der beruflichen Anforderung an Bedeutung gewinnen.

Kooperative Methoden ermöglichen Kompetenzschulung im Alltag des Unterrichts und fördern u.a. die Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft und den Respekt. Außerdem werden Verantwortungsbereitschaft, Disziplin und Rücksichtnahme entwickelt, also personale Eigenschaften, die im privaten, wie im gesellschaftlichen Bereich als wünschenswert angesehen werden.

Die verstärkt vorzufindenden heterogenen Lerngruppen in unseren Schulen, welche sich in ihrer Leistungsbereitschaft, in ihrer Leistungsfähigkeit

und ihren Wertorientierungen unterscheiden, erfordern adäquate Angebote im Hinblick auf Differenzierung und Individualisierung, damit der Lernerfolg nachhaltig gesichert werden kann.

Viele SchülerInnen fühlen sich durch die Fülle von Informationen und die extensive Nutzung sozialer Netzwerke orientierungslos und überfordert. Umso wichtiger ist es, dass die Schule Gelegenheit bietet, entsprechende Bewältigungsverfahren erwerben zu können. Das Kooperative Lernen kann hierbei durch die vielen zur Verfügung stehenden Repertoires einen wichtigen Beitrag leisten. Durch den geschickten Einsatz von kooperativen Lernformen lässt sich der Unterricht qualitativ verbessern und bisherige Lernprobleme wie z.B.: Inaktivität der SchülerInnen, Lustlosigkeit, etc können erst gar nicht entstehen oder werden vermindert.

Lernthemen können individuell und gezielt aufgearbeitet werden, da mit Hilfe dieser Methoden den SchülerInnen möglichst wirksame Werkzeuge in die Hand gegeben werden, um die Selbstaktivität zu fördern und zu fordern.

Sie eröffnen so eine neue Qualität des Unterrichts, die über die Standardsätze der SchülerInnen wie „weiß ich nicht“, „mag ich nicht“ oder „kann ich nicht“ hinausgehen. Die zuständigen Lehrpersonen werden zu LernpartnerInnen und BetreuerInnen, die im Hintergrund die Fäden ziehen.

Das heißt aber nicht, dass die traditionellen Unterrichtsformen keine Berechtigung mehr haben. Sie stellen vielmehr eine wichtige zusätzliche Form der Unterrichtsgestaltung dar. Erst durch die Verknüpfung der lehrerorientierten mit den schülerorientierten Sozialformen lässt sich der Unterricht varianten- und abwechslungsreicher gestalten. Die unterschiedlichen Verfahren sichern die aktive Auseinandersetzung jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin und der SchülerInnen insgesamt mit den vorgegebenen Themen und Zielsetzungen. Sie vermitteln darüber hinaus die Erkenntnis, dass man von und miteinander lernen kann.

Guter Unterricht berücksichtigt die gezielte Förderung aller SchülerInnen, und das alles leistet Kooperatives Lernen, was in vielen Untersuchungen nachgewiesen wurde. Hattie bezeichnet kooperative Lernformen als „powerful interventions“, d.h. „mächtige Interventionen“ (Hattie, 2012: 78).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die unterschiedlichen Methoden des Kooperativen Lernens in der Schule und vor allem im Deutschunterricht bei den SchülerInnen die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen fördert, zu einer hohen SchülerInnenaktivierung führt und damit zu einer Steigerung des Lernertrages beiträgt.

Wir haben uns auf den Weg zu einer neuen Schulqualität gemacht, in welcher, wie Hilbert Meyer es einmal provokant formulierte „die Schüler sich für den Erfolg ihrer Lehrperson verantwortlich fühlen“ (Meyer, 2012).

Literatur:

Avci-Werning, M./Lamphen, J. (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, 150-175

Borsch, F. (2010): Kooperatives Lernen. Kohlhammer Verlag 2015

Borsch, F. (2009): Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Kohlhammer Verlag

Brüning, L. & Saum, T. (2007): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Brüning, L. & Saum, T. (2006): Warum eigentlich kooperieren? In: Neue Deutsche Schule, 6-7/2006

Fix, Martin. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Schöningh Verlag

Friedrich Jahresheft XXVI (2008). Seelze: Friedrich Verlag

Green, N. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Kohlhammer Verlag

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.

Hepp, R. & Miede, K. (2004): Kooperatives Lernen trainieren. Hinweise und Empfehlungen für den Einstieg in kooperative Lernformen.

- Johnson, D. & Johnson, R., Holubec, E. (2005). Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Tipps, Praxishilfen, Konzepte. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (2008): Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Jahresheft 2008, S. 16-20
- Kiper, H./ Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz, Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Konrad, K./Traub, S. (2010): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler. Schneider Hohengrehen
- Kunze, I. / Solzbacher C. (Hg) 2016: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Verlag Hohengrehen
- Meyer, H. (2006): Meyer, H. (2012). Die guten LehrerInnen – es gibt sie doch! Videoaufzeichnung Vortrag an der Cool Jahrestagung 2012. <http://bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/3570/der-gute-unterricht>.
- Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende, Schöningh im Westermann; Paderborn, Neuauflage
- Müller, A. (2015): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. Schöningh Verlag
- Neumann, B./Spitzlay, A. (2014): Kooperative Lernformen für den kompetenzorientierten Unterricht, Oldenburg
- Paradies, L. & Linser, H.J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Pauli, Ch. / Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen.
In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 22 (3), S.421-441
- Scholz, D. (2012): Kooperatives Lernen und Inklusion im Team-Kleingruppen-Modell (TKM). In: Neißer, B./Glattfeld, E./Lotz,H./Ratzki, A. (Hrsg.): Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen entwickeln. Köln: Carl Link, 133-159
- Spitta, G. (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil.Libelle
- Standard, 13.12.2016 „Pisa-Chef Schleicher im Gespräch mit Lisa Nimmervoll“
- Tilmann von Brand (2015): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Klett-Kallmeyer
- Traub, S. (2010): Kooperativ lernen. In: Buholzer, A./Kummer-Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 138-150
- Wodzinski, R. (2004): Kooperatives lernen trainieren. In: Zeitschrift für Naturwissenschaften im Unterricht. Physik. Autor: Hepp, R. und Mische, K. Friedrich Verlag
- Zimpel, A. F. (2012): Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- [http:// www.bifie.at/Bildungsstandards/Rechtliche Grundlagen 2009](http://www.bifie.at/Bildungsstandards/Rechtliche_Grundlagen_2009) (22.3.2017)
[http://www. Bmbf/ Lehrplan 2016](http://www.Bmbf/Lehrplan_2016)
[http://www.schule – im – Aufbruch.at](http://www.schule-im-Aufbruch.at) (23.3.2017)

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Merkmale Kooperativen Lernens aus: Kiper, H./ Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen - Kooperation - Soziale Kompetenz, Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Abbildung 2: Gegenüberstellung: Kooperative Lerngruppen und traditionelle Lerngruppen aus: Johnson, D. & Johnson, R., Holubec, E. (2005). Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Tipps, Praxishilfen, Konzepte. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Geschichte(n) hinter den 3D Objekten im Projekt InovEduc

 Eines der Ziele dieses Projekts war die Entwicklung einer Definition für die historische Grenzregion (Ostslowakei und Zakarpattia), basierend auf einer langfristigen, gemeinsamen historischen Erfahrung. Die Objekte, die für die 3D Digitalisierung ausgewählt wurden, sollen zeigen, auf welche Art und Weise die historischen Gemeinsamkeiten dieser Region signifikanter sind als die Unterschiede. Dafür war es erforderlich, die Konzeption dieser Objekte sowie deren ideologischen Kontext genauer zu betrachten. Dieser Artikel beschreibt die Geschichten hinter den Objektpaaren (eines aus der Ostslowakei, eines aus der Ukraine). Ziel ist es, das Potential für die zukünftige Entwicklung der Region aufzuzeigen, das in den historischen Denkmälern, Sehenswürdigkeiten und Traditionen verborgen zu sein scheint. Anhand des Beispiels der bäuerlichen Behausungen zeige ich, wie das Phänomen der Nutzung von Raum den täglichen Alltag und die Arbeit der örtlichen Gemeinschaft sowie die Hierarchien innerhalb dieser Gruppe widerspiegelt. Die Analyse der Raumverwendung durch bestimmte Gruppen kann auch angewandt werden, um andere Gebäude/Plätze in den ausgewählten 3D Objekten genauer zu untersuchen (Kirchen, Landgüter, Friedhöfe, etc.).

 One of the goals of the project was to try to define the historical borderland region (Eastern Slovakia and Zakarpattia) with a common historical experience that can be discerned in the *longue durée*. The objects selected for the 3D digitization shall demonstrate, in what manner the common features of the region's history are more significant than the differences. To do this, it was necessary to elaborate on the concepts or ideological context related to the objects. In this paper I describe the stories related to the pairs of selected objects (one from Eastern Slovakia and one from Ukraine). The aim is to show the potential for the future development of the region hidden in the historical monuments, natural sites and the local traditions. On the example of peasants' dwelling I describe the use of space as a phenomenon reflecting the everyday life and work of local communities as well as the hierarchy of particular groups of dwellers. The analysis of the space utilisation by a certain group of people can be used also by exploring other buildings/sites in our sample of 3D objects (churches, manors, cemeteries, etc.).

 A projekt egyik célja az volt, hogy a hosszú távú, közös történelmi tapasztalatokra alapozva megalkossunk egy fogalmat a történelmi határterületre (Kelet-Szlovákia és Kárpátalja). Azok az objektumok, amelyeket kiválasztottunk a 3D digitalizálásra, szemléltetik, hogy a régió történelmi azonosságai sokkal szignifikánsabbak, mint annak különbségei. Ezért szükség volt arra, hogy az objektumok koncepcióját, valamint azok ideológiai kontextusát pontosabban megfigyeljük. A tanulmány bemutatja az objektumpárok mögött megbúvó történelmet (egyet kelet-Szlovákiából, egyet Ukrajnából). Célunk, hogy megmutassuk a régió lehetőségeit a jövőbeni fejlődése szempontjából, amelyek benne rejlenek a történelmi emlékekben, látványokban és hagyományokban. A paraszti otthonok példáján keresztül bemutatom, hogyan tükrözi vissza a térfelhasználás a mindennapokat és a helyi közösség munkáját, valamint a csoporton belüli hierarchiákat. A térfelhasználás elemzését más csoportok is felhasználhatják, hogy a kiválasztott 3D objektumok közül pontosabban megvizsgáljána.

 Jedan od ciljeva ovog projekta je bio razviti definiciju za povijesna pogranična područja (Istočna Slovačka i Zakarpati) koja se temelji na dugoročnoj, zajedničkoj povijesti. Predmeti koji su bili odabrani za 3D digitalizaciju trebali bi prikazati na koji su način povijesne sličnosti ove regije važnija od razlike. Za to je bilo potrebno točno promotriti dizajn tih objekata i njihov ideološki kontekst. Ovaj članak opisuje povijest u pozadini objektnih parova (jedan iz Istočne Slovačke, jedan iz Ukrajine). Cilj je pokazati potencijal za budući razvoj regije koja leži skrivena u povijesnim spomenicima, znamenitostima i tradiciji. Na primjeru ruralnih stanova pokazuje se kako se fenomen korištenja prostora odražava u svakodnevnom životu i radu u lokalnoj zajednici i hijerarhiji unutar grupe. Analiza korištenja prostora od strane određenih skupina se također može koristiti za detaljnije istraživanje drugih zgrada/prostora u odabranim 3D objektima (crkve, farme, grobljima i slično).

1 Kulturen und Grenzen

Für das Gebiet Mitteleuropas ist die Grenze zwischen West und Ost die häufig diskutierte Aufteilung der Region, mit einer nicht ganz klaren Vorstellung über die Bedeutung dieser zwei Bereiche. Von relevanten – mit diversen Kulturphä-

nomenen verbundenen – Grenzen gibt es aber in dieser Region jede Menge (Kovačevićová 1990).

Das Gebiet der Slowakei, so wie jenes der Westukraine, gehört beispielsweise in zwei große geografische Bereiche, deren klimatische und Naturbedingungen die traditionelle Volkskultur

und das tägliche Leben der Bewohner des slowakisch-ukrainischen Grenzgebiets beeinflusst haben. Der südliche (ebene Teil) hängt mit der pannonischen Zone der Theiß zusammen, einem der ältesten Kulturgebiete Europas mit günstigen klimatischen Bedingungen und fruchtbarem Boden. Der nördliche Teil der Region hat Gebirgs- und Vorgebirgscharakter und ist Bestandteil der geografischen Zone der Karpaten. Die Aufteilung in den Gebirgs- und den ebenen Bereich hatte früher für das tägliche Leben der Leute die gleiche Bedeutung wie jede andere Trennlinie (Voľanská 2015).

In der Karpatenukraine widerspiegelte sich die Teilung Nord – Süd auch in den Bezeichnungen der Regionen – nach den Worten von Peter Šoltés: Im Norden Verchovina (Bergland) und im Süden Dolina (Tal), in der Ostslowakei wird in der Umgangssprache für den Norden bis heute der Ausdruck *na Rusnaky* (bei den Ruthenen) und für den Süden wieder *na Maďare* (bei den Ungarischen) verwendet (Šoltés 2011, 2017a). Aus kultureller Sicht ist also das Grenzgebiet eine äußerst mannigfaltige Region, was überwiegend durch die Besonderheiten des Ansiedlungsprozesses bedingt ist, bei dem sich die Bevölkerung der natürlichen Umgebung anpasste und örtliche natürliche Ressourcen verwendete. Es waren vor allem die rauerer Bedingungen für die Landwirtschaft im Norden, die bewirkten, dass bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts einige Elemente traditioneller Kultur aus früheren Jahrhunderten (Verwendung technisch weniger ausgereifter Werkzeuge und damit einhergehender Arten von Arbeiten und ihrer Organisation) erhalten geblieben sind. Der Zauber und die Anziehungskraft archaischer Kulturformen stellen für diese Region auch ein Potenzial in der Gegenwart dar, genauso wie die Natur, die stellenweise von Menschenhand unberührt ist. Bereits vor hundert Jahren waren zum Beispiel tschechische Reisende sowie Ethnografen und Ethnografinnen von der wilden Natur bezaubert. Amálie Kožmínová notierte beispielsweise: „Wohin das Auge blickte, waren überall hohe Berge – Wälder und Berge rund um die Dörfer. Schweigend, finster, mit herrlichen Sonnenauf- und Untergängen – mit Himmel, ständig in zauberhaft schönen malerischen Farben.“ (Kožmínová, 1922, S. 117). Gerade im Bestreben, bei der Vorstellung der Region die Naturumwelt zu nutzen, ist unser

erstes Beispiel eines digitalisierten Objektes eng mit der Natur verflochten.

2. Ausgewählte 3D Objekte und ihre Geschichten

2.1 Naturumgebung der Region: Buchenurwälder der Karpaten – der Wisent und das Tal der Narzisse bei Chust

Ein repräsentatives Beispiel der mit der Naturumgebung verbundenen Denkmäler auf dem Gebiet der Slowakei ist das Naturreservat „Buchenurwälder der Karpaten“. Es ist ein Welterbe, über die Staatsgrenzen hinausreichend, das die gesamte Region verbindet (<http://www.soprs.sk/nppoloniny/sk/pralesy.php> [30.03.2017]). Als Vertreter des Naturreservats „Buchenurwälder der Karpaten“ haben wir aus mehreren Gründen den Wisent gewählt. Innerhalb der europäischen Kulturtradition galt der Wisent als starkes und mutiges Tier, das imstande war, sich jeder Gefahr zu stellen. Er diente als Nahrungsquelle, aber auch als Symbol von Heldentum, Tapferkeit, Fruchtbarkeit und Kraft, majestätischen Charakters und Erhabenheit. Der Wisent war ein weit verbreitetes Tier in der Gegend der Karpaten, das beweisen mehrere Ortsbezeichnungen, wie zum Beispiel Zuberec, Zubrohlava, Zubrá und andere (zubor = Wisent). 1923 gab es jedoch weltweit nur noch 56 Wisente. Im selben Jahr wurde der Internationale Verband zum Schutz des Wisents gegründet, dessen Bemühungen und Bestrebungen mit Erfolg gekrönt wurden – zurzeit gibt es in Europa ca. 3400 Wisente. In der Polonina wurden Wisente erneut 2004 als Ergebnis eines internationalen Projektes ausgewildert. Die Erhaltung der Wisentpopulation und seine Reintroduktion in die freie Wildbahn ist laut mancher Wissenschaftler der größte europäische Erfolg beim Schutz kritisch gefährdeter Lebewesen.

Ein „Zwilling“ hiervon auf dem Gebiet der Ukraine ist das Tal der Narzisse bei Chust. Es ist ein einzigartiger botanischer Fundort mit dem größten Vorkommen der geschützten Weißen Bergnarzisse (*Narcissus angustifolius*) in Mitteleuropa. Seit 1992 ist das Gebiet auch als Teil des biosphärischen Karpatenreservats geschützt, welches zum Netz biosphärischer Reservate internationaler Bedeutung unter der Schirmherrschaft

der UNESCO gehört (<http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves/europe-north-america/ukraine/carpathian/>[30.03.2017])

Als eine der Aufgaben im Projekt haben wir das Verweisen auf Denkmäler festgelegt, welche die Region repräsentieren und ein Potenzial zur vielseitigen Nutzung auch im Unterricht und Fremdenverkehr darstellen. Das Tal der Narzisse ist jedoch auch das Beispiel eines Denkmals, das gefährdet ist. Hauptursachen sind der Klimawandel und der Wandel der Zusammensetzung der Böden als Folge menschlicher Eingriffe und als unmittelbarer Einfluss menschlicher Tätigkeit (z. B. das Pflücken der Blumen, was ein alljährliches Schrumpfen ihrer Wachstumsfläche bewirkt). Unser Ziel ist es (auch mithilfe des Projektes) zur Erkennung der Gefährdung verschiedener Arten beizutragen.

2.2 Weinkeller – Veľká Trňa und Seredné

„Die Ebene von Ungwar und Theiß könnte das Land mit Getreide versorgen... Sie bringt in üppigen Mengen alle Getreidesorten, vor allem Weizen, ... Mais, Erdäpfel, Leinen und Hanf hervor ... auch viel Gemüse, besonders Häuptelsalat, vorzügliche Gurke, essbare Melonen, grüner Paprika und Kürbisse ... ausgezeichnete Weinreben ... feines Obst, ungewöhnlich delikaten Geschmacks, wie Honig duftend“, schrieb A. Kožmínová (Kožmínová, 1922, S. 11).

Mit der Naturumgebung hängt also auch der Anbau der Weinrebe in der Region zusammen. Die Weinkeller in Seredné sind die ältesten und größten Weinproduzenten in der Karpatenukraine. Der Kellerbau begann Anfang 1557, hiervon zeugt die Inschrift am Eingang und deren Entstehung mit dem Geschlecht der Doboó, von denen Stefan ein bekannter Feldherr im Krieg mit dem Osmanenreich war. Gerade die Soldaten der türkischen Armee sind mit der Entstehung beider – mit der Weinproduktion verknüpften – Objekte verbunden. Während jedoch gefangengenommene Türken nach Seredné gebracht wurden, um an der Reparatur der Burg und dem Bau der Keller zu arbeiten, teuften die Bewohner in der Tokajer Region der südöstlichen Slowakei Räume in Tuffstein, zuerst als Versteck vor den Türken,

später als Keller bei der Weinproduktion. Nach einer Sage ist die Herstellung des einzigartigen aromatischen Süßweins mit dem Namen des örtlichen Predigers, Lehrers, Historikers und Dichters Máté Laczkó Szepsi verbunden, der aus Angst vor dem türkischen Heer die Weinlese später als üblich anordnete. Dank der Verspätung entstand bei einigen Reben Edelschimmel und wurden deshalb getrennt gelesen, gepresst und erst dann in den Most gegossen. Der Wein aus der Rebe, der dann zu Ostern im folgenden Jahr vertrieben wurde, erlangte dadurch großen Ruhm.

Beim Vergleich beider Objekte werden wir uns auch des Einflusses verschiedener historisch-gesellschaftlicher Umstände auf die Art der Weinproduktion und Weinverarbeitung in der Gegenwart bewusst. Wegen der unterschiedlichen historischen Entwicklung haben Kellerbesitzer und Weinkeller in der Slowakei einen vielfältigen Charakter, es sind verschiedene juristische und natürliche Personen – von kleinen Weinbauern bis zu großen Winzerbetrieben. Andererseits sind die gesetzlichen Bedingungen für Weinanbau und Weinproduktion für kleine Winzer viel komplizierter. Historische Denkmäler – wie Weinkeller – können uns hier auch zum Nachdenken über die Funktionsweise der heutigen Gesellschaft bringen.

2.3 Aufteilung des Wohnraums als Ausdruck der (Familien-)Struktur seiner BewohnerInnen – Mühle aus Vyšná Jablonka und Haus in Zaryčevo

Die Arten des Wohnens der Bauernbevölkerung waren früher gleichermaßen mit der Naturumgebung verbunden. Sie können uns viel über den Einfluss der Natur auf das tägliche Leben der BewohnerInnen dieser Region und deren Beschäftigung in der Vergangenheit erzählen. Die Mühle aus Vyšná Jablonka hat nur zwei Räumlichkeiten – das Mahlwerk und den bewohnten Teil. Diese einfache Gliederung entspricht dem Charakter der Region.

Bei den Gebäuden gilt, dass alles „Gute“ bereits erfunden worden war. Häuser wurden von den BewohnerInnen meistens auf der Sonnenseite südwärts gebaut. Zugleich wurden Häuser auf der Grundstücksgrenze gebaut, vom Hof wurde

also nie etwas weggenommen. Der Grundriss des Hauses beinhaltete ursprünglich einen Raum (Zimmer), später zwei Räume (Zimmer und Vorhaus) und zwischen dem 13.-16. Jahrhundert entwickelte es sich in dreiräumige Strukturen (Zimmer – Vorhaus – Kammer), wobei alle Räume in den Hof orientiert waren. Auch die Fenster in den hinzugefügten Zimmern, die durch Entwicklung entstanden und den Grundriss des Hauses in die Form des Buchstabens L änderten, waren außer zur Straße auch in den Hof gerichtet. Das war ein riesiger Vorteil, da aus dem Hof so der größte Gesellschaftsraum des Hauses entstand, in dem sich über die meiste Zeit des Jahres das ganze Leben der Familie abspielte. Die Familie war zugleich auch eine Wirtschaftseinheit, die Bauernhöfe bemühten sich um Autarkie, also Selbstständigkeit und Selbstversorgung.

Die Behausung musste Anforderungen beider Funktionen erfüllen – des Wohnens und des Wirtschaftens. Wegen der engen Verflechtung griffen sie häufig ineinander: Wirtschaftsräume wie Stall oder Kammer dienten oft zum Schlafen, im Zimmer wurde außer des täglichen Lebens auch gearbeitet, es wurden dort Landwirtschaftsprodukte gelagert und auch Tiere untergebracht. In einem Mehrzweckzimmer, in dem sich das Familienleben abspielte, befanden sich einige elementare Elemente. Eine Feuerstelle (ein Ofen) und ein Tisch stellten das Symbol der familiären Einheit dar. Der Ofen wurde samt Feuerstelle in der Zimmerecke neben der Tür aufgestellt. Er diente nicht nur zum Kochen, Brotbacken und Heizen des Zimmers, sondern auch zum Schlafen, Trocknen von Obst, Feuerspänen und Kienholz zum Leuchten. Wie Kožmínová schreibt: „Im Winter wird in den Hütten auf dem Ofen geschlafen. Der Boden der Hütte aus gestampfter Erde ist kalt und den Kindern frösteln die Füße. Die Erwachsenen, nur in leinerner Tracht, wie im Sommer, halten sich auch gerne am Ofen auf. Die Frauen spinnen Stoff rundherum, die Männer machen verschiedene Kleinarbeit und die Alten sitzen gerne mit den Kindern oben auf dem Ofen“ (Kožmínová, 1922, S. 72). Die Aufstellung des Ofens (und der sonstigen Einrichtung des Zimmers) entspricht der breiten Region des nördlichen und östlichen Teils von Europa. Der Ofen stand bei der Tür und von dieser weg entlang der Wand standen die Betten. Bei der Stirnwand stand das Bett, in dem üblicherweise der

Bauer und die Bäuerin schliefen. Die restlichen Familienmitglieder schliefen an Stellen, die ihrem Alter, ihrer gesellschaftlicher Position in der Familie sowie der Jahreszeit entsprachen (Ofen, Bank, Stall, Schoppen, Kammer...). Diese Hälfte war der sogenannte „weibliche“ Teil des Zimmers.

Ein weiteres Symbol der familiären Einheit, die Soňa Švecová Leben „bei einem Brot“, „bei einer Schüssel“ und „an einem Tisch“ nennt, war der Tisch (Švecová, 1997, S. 109). Der Tisch und die Bänke standen diagonal zum Ofen zwischen dem Fenster zur Straße und dem Fenster zum Hof. Das Tafeln widerspiegelte die hierarchische Stellung einzelner Familienmitglieder: Es galt die Regel, wonach Kinder getrennt von den Erwachsenen tafelten. Nur an alljährlichen Feiertagen – vor allem beim weihnachtlichen Abendmahl – hatten auch Kinder einen Platz am Tisch. Die Tafelordnung der Erwachsenen war eine Kombination der praktischen Sichtweise und des Prestiges einzelner Plätze. Den Frauen gehörte der freie Teil des Tisches, da sie für Kinder und Küche zuständig waren. Die Hausfrau stand nur am Tisch und bediente die anderen. Auf den Bänken saßen Männer, denen das Prestige am Tisch gebührte. Den ersten Platz besetzte der Bauer, neben ihm saßen die Söhne, hinter ihnen die Schwiegersöhne. Am Ende des Tisches saßen die Alten oder Jünglinge, ihr Platz hing vom Wert der Arbeit ab, die sie in der Familie leisteten. Die weiblichen Plätze hatten eine ähnliche Hierarchie. Die Ehefrauen standen meistens hinter ihren Männern oder sie aßen mit den Kindern (vor oder nach ihnen), meist jedoch nicht am Tisch (auf der Bank, am Ofen, am Bett). Die Kinder durften erst nach Beendigung der Grundschule am Tisch sitzen.

Die Ecke im Winkel hinter dem Tisch diente zur Repräsentation der Familie (der Platz auf der Bank am Tisch in der Zimmerecke war der ehrenvollste Platz), dort wurden Dokumente und das Brot aufbewahrt. Nach dem Volksglauben war dies der Sitz der Heimbeschützer, daher galt der Tisch als geheiligtes Möbelstück. Über ihm hängen Heiligenbilder, Ikonen, das Kreuz und Kerzenhalter mit Kerzen, daher nennt man ihn die „Kultecke“. Später kamen Fotografien von Familienmitgliedern dazu. Teil der Schmückung konnten auch Papierblumen oder sonstige Dekorationen sein. Hier spielten sich, ähnlich wie

am Ofen wichtige – mit den Gewohnheiten während der Festtage (Weihnachten, Ostern usw.) verbundene – Handlungen und Zeremonien als Bestandteil des menschlichen Lebenszyklus ab. In der letzten Ecke gab es den Platz, der zur Reparatur von Hauswerkzeug, Flechten von Körben usw. bestimmt war. Kožmínová bemerkte, dass jeder Bauer „alles richten kann, was für Haus und Hof vonnöten sei und ohne Axt keinen Schritt mache“ (Kožmínová, 1922, S. 42). Die Hälfte des Zimmers mit Tisch und „Werkstatt“ war der „männliche“ Teil.

Das Zimmer teilte sich zudem auf den Vorderteil (näher zur Straße und weiter von der Tür weg) und den Hinterteil (näher zur Tür) auf, von denen der Erste eine repräsentative und der Zweite eine Arbeitsfunktion besaß. Im vorderen Teil befand sich auch das Bett des Bauernpaars und der ehrenvollste Platz war am Tisch. Es galt als Ehre, wenn der Bauer den Besucher zum Tisch einlud und nicht nur an der Tür mit ihm sprach. Natürlich durften sich Frauen und Männer frei innerhalb des ganzen Zimmers bewegen, der symbolische Wert, der einzelnen Räumen zugeschrieben wurde, war ein Zeichen der unter Familienmitgliedern herrschenden Hierarchie.

2.4 Raum, Kulturtransfer und die Region verbindende Adelsgeschlechter

Einen ähnlichen Zugang zur Analyse des Raumes, obwohl ich mich demselben an dieser Stelle nicht widmen werde, könnten wir auch bei Burgen und Schlössern wählen. So kann viel über das tägliche Leben und patriarchalische Kulturvorbilder gesagt werden. Die Burgen (Zborov und Nevice) und Schlösser (Humenné/Homenau und Užhorod/Ungwar) in unserer Musterprobe stellen darüber hinaus Vorbilder des Kulturtransfers und der Mobilität in der Vergangenheit dar, die vor allem für Adelsgeschlechter galten. Für die in dieser Region lebenden Geschlechter, beispielsweise der Rákocsis, Bercsényis, Tökölis, Csákys, Andrassys oder Drugeths war Mobilität ein untrennbarer Bestandteil ihres Lebens.

Die Geschlechter mit Sitz in den nordöstlichen Komitaten des Landes bildeten wegen ihrer Abwesenheit im 17. Jahrhundert den Kern der habsburgerfeindlichen Opposition. In der Zeit

der Ständerevolten (1604 – 1711), als das Gebiet des Ungarischen Königreichs auf ein Drittel seiner Ausdehnung vor Mohács schrumpfte, kam es zur erheblichen wirtschaftlichen, politischen aber auch symbolischen Stärkung jenes Teils von Ungarn, welcher heute die Ostslowakei und die Karpatenukraine bildet. In Städten wie Košice, Prešov, Bardejov, Levoča, Mukačevo und Užhorod (Ungwar) spielten sich wichtige Ereignisse ab, welche Auswirkungen auf ganz Ungarn und das gesamte Reich hatten. Es gab hier bedeutsame Bildungs- und Kulturinstitutionen (Jesuitenuniversität in Košice und Kollegien in Homenau – Humenné und Užhorod, eine reformierte Schule in Sarospaták sowie ein evangelisches Kollegium in Prešov) (Šoltés, 2009).

Das Drugethgeschlecht, welches das Schloss in Homenau mit jenem von Ungwar verbindet, wurde von uns als Beispiel einer solchen Verknüpfung von Sitzen im Rahmen der Region ausgewählt. Nach Homenau haben die Drugeths auch ihr Prädikat gewählt – Drugeth de Homonna. Das Schloss von Ungwar ist wiederum u.a. als Ort des Entstehens der Ungwarunion 1646 bedeutsam, in der sich das orthodoxe Episkopat und die Geistlichkeit kirchenrechtlich der Autorität des Heiligen Stuhls unterordneten. Sie traten der Union unter der Bedingung der Beibehaltung der östlichen Zeremonie bei und fügten sich der Jurisdiktion Roms bei Zusicherung juristischer Gleichberechtigung und sozialer Emanzipation nach dem Vorbild des lateinischen Klerus (Lacko, 2011).

Die Konzentration auf die Bedeutung der Ungwarunion widerspiegelt die Einzigartigkeit der Region der Ostslowakei und der Karpatenukraine auch aus einem anderen Gesichtspunkt. Im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts formierte sich in dieser peripheren Gegend Ungarns eine konfessionell äußerst heterogene Umgebung. Ein in Europa seltenes Maß religiöser Pluralität hat hier bis in die Gegenwart überdauert. Es gibt mehrere Kirchen: die römisch-katholische, griechisch-katholische, orthodoxe, evangelische A.B., reformierte, es gibt sogar den jüdischen Glauben. Durch Auswanderung und Kontakte mit dem westeuropäischen und vor allem nordamerikanischen Millieu haben sich ab der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts auch kleinere protestantische Religionsgruppen vermehrt: Adven-

tisten, Zeugen Jehovas, Baptisten, Nazarener und andere (Šoltés, 2017b).

2.5 Tempel verschiedener Bekenntnisse und ihre Besonderheiten

Aus den oben genannten Gründen bilden Tempel verschiedener Glaubensbekenntnisse wohl den größten Teil unserer Auswahl an 3D Objekten. Wie bei anderen Bauten haben auch hier die Benutzer die Möglichkeit, zumindest virtuell Räumlichkeiten zu besuchen, die für sie aus verschiedenen Gründen unzugänglich sein könnten. Und so wie im Falle der Burgen und Schlösser ist es möglich, die Charakteristiken des Raumes als antropologisches Phänomen zu verfolgen (Feglová, 1997, S. 131). Eine andere Bedeutung wird dem Raum vorne (Kirchenschiff) und hinten (Eingangsbereich) oder oben (Empore für den Adel) und unten (Schiff für Untertanen), im Zentrum des Geschehens oder an seinem Rand, zugeschrieben. Die Räumlichkeiten in der Kirche widerspiegeln somit die Hierarchie der Gesellschaft, die sie nutzt.

Die ältesten belegten Kirchen stammen aus dem 11. bis 13. Jahrhundert und gehören typologisch zwei Gruppen an. Die erste bildet rundförmige Rotunden, von denen die einzige in ursprünglicher Form in Horjany unweit von Ungwar aus dem 12. Jahrhundert erhalten geblieben ist (Tajkov, 2011, S. 38). Darin befinden sich äußerst wertvolle Fresken, die den Besucher nicht nur durch ihre meisterhafte Ausführung, sondern auch die Lebendigkeit dargestellter Figuren beeindrucken. Zur zweiten, zahlenmäßig größeren Gruppe, zählen wir rechteckige romanische Kirchen, die durch die romanisch-gotische Kirche in Veľká Tŕňa aus dem 13. Jahrhundert in unserer Auswahl vertreten sind. Auch hier gehört der Teil der ursprünglichen Freskendekoration im Tympanon des Südportals zu den schönsten erhaltenen Denkmälern. Die Halbfigur der Jungfrau Maria mit Kind wurde während der Reformation durch Putz verdeckt. Wiederentdeckt wurde sie bei der Renovierung im Jahr 1936. Damals wurden auch auf der Fassade die – für romanische Ziegeltempel typischen – Dekorationselemente abgedeckt: der feilförmige Fries, die Ecklisieren, Reliefstreifen und ein einfacher, doppelter und an der Nordwand auch ein dreifacher Dentiku-

lus. Auch die Empore auf der Westseite des Schiffs gehört zu den schönsten romanischen Emporen in der Slowakei.

Die hölzernen Tempel – griechisch-katholische und orthodoxe Kirchen - *Cerkvi* – auf beiden Seiten der Grenze repräsentieren verschiedene Typen von Bauten, die in bestimmten ethnografischen Regionen ihre Zentren haben. Wegen der Naturumgebung hatten sie bezeichnende Merkmale: geringe Höhe der Kirche wegen Windböen und eine vielfältige horizontale Gliederung der Bauten zur Anpassung an das feuchte Klima und die vielen Niederschläge. Die Kirchen wurden mit Blockhaustechnik (offenes Blockhaus) unter Verwendung harten (Eiche, Ahorn, Esche, Buche) als auch weichen Holzes (Fichte, Tanne) gebaut. Als Abdeckmaterial wurden ausschließlich Schindeln benutzt (Bojko, 2017).

Die Kleinkirchen in der Region sind gerade durch ihre Lage in der Peripherie und die ärmeren Verhältnisse gekennzeichnet. In ihrem Fall machte sich das langsamere Durchdringen neuer künstlerischer Stile und Bauarten bemerkbar, erhalten blieben viele archaische Formen, die in anderen Regionen durch neuere Baustile, teurere Materialien und Techniken ersetzt wurden. Die Beispiele sakraler Architektur aus unserer Sammlung haben aus verschiedenen Gründen Seltenheitswert: Bautechnik ohne Verwendung von Nägeln (Kirche Jungfrau Marias in Kostryn), Liturgiebücher sowie ein Ständer für Liturgiebücher (Tempel des hl. Michael des Erzengels in Ruský Potok, der einzige orthodoxe hölzerne Tempel in der Slowakei), die ungewöhnliche Gestaltung der Ikonenwand aus räumlichen Gründen (Tempel des hl. Erzengels Michael in Ruský Potok, Tempel des hl. Erzengels Michael in Inovce), Ikonen, deren Gestaltung nicht den Grundsätzen des Ikonenschrifttums entspricht, auf Leinen gemalt, beziehungsweise der aus einem einzigen Holzstück gefertigte Ausgleichshebelmechanismus auf dem Dachboden des Tempels, der die Kronleuchter bewegt (Tempel des hl. Basil des Großen in Hrabová Roztoka) und schließlich die Ikone Decis (Tempel des hl. Erzengels Michael in Topoľa).

Die Gemeinde Topoľa verbindet darüber hinaus auch die Person Alexander Duchnovičs (1803 – 1865) mit der breiteren Region, an den im Vorraum des Tempels in Topoľa eine Ausstellung

erinnert. Duchnovič war einer der wichtigsten Vertreter der ruthenischen Nationalbewegung. Geboren wurde er in der Familie eines örtlichen Pfarrers und setzte im Sinne der Tradition seine geistliche Laufbahn fort. Außerdem war er ein äußerst produktiver Schriftsteller, Ethnograf und Historiker. Er schrieb und gab ruthenische Lehrbücher heraus, gründete Schulen, Vereine und widmete sich auch der Wohlfahrt.

Schließlich hielten wir es für wichtig, auch weniger bekannte, mit jüdischer Religion verbundene Denkmäler zu bewerben (Synagoge in Bardejov sowie jüdische Friedhöfe in Topoľa und Užhorod). Der jüdische Friedhof in Topoľa ist der zweitgrößte in der Region Snina, es sind hier mehrere Rabiner und ihre Familienmitglieder (z. B. Rabiner Alexander Ješaja, Rabiner Jakob – Sohn des Rabiners Israel, Rabiner Dov Baar, Rabiner Chaim – Sohn des Rabiners Moše Ahron) bestattet. Der 300 Jahre alte jüdische Friedhof in Užhorod ist der größte jüdische Friedhof in der Karpatenukraine. Auf ihm ruht Rabiner Shlomo Ganzfried, der Autor des bekannten Sammelbuchs jüdischer Gesetze Kitzur Shulchan Aruch. Beim Eingang in den Friedhof steht eine Gedenktafel an die Opfer des Holocaust (im Zusammenhang mit dem ersten Massengrab der Opfer des Holocaust, das in der Karpatenukraine entdeckt wurde).

Die Juden bildeten früher einen untrennbaren und wichtigen Teil der BewohnerInnen der Region. Gerade weil manche Phasen der Geschichte schmerzhaft sind, sollte dieser Teil der Historie der Region nicht in Vergessenheit geraten.

2.6 Metall und seine Verwendung

Der Viadukt in Hanušovce nad Topľou befindet sich aus mehreren Gründen in unserer Sammlung. Einerseits ist er ein Meisterwerk mit 390 m Länge und seinen 27 m hohen Säulen, mit denen er zum Zeitpunkt seines Aufbaus (1939 – 1942) der höchste Viadukt in Mitteleuropa war. Dahinter verbirgt sich jedoch eine traurige Geschichte von Arbeitsabteilungen, die die slowakische Regierung zur Zeit des slowakischen Staates (1939 – 1945) für die Romabevölkerung errichtete. Die Arbeitsabteilung in Hanušovce nad Topľou hatte zur damaligen Zeit eine erhebliche Bedeutung.

Sie half nämlich bei der Fertigstellung eines strategischen Eisenbahnknotens im Osten der Republik. Die Gefangenen wurden für die körperlich schwersten Arbeiten beim Bahnbau eingesetzt (Liška, online Quelle).

Sein „Zwilling“ ist der Lysytschew-Hammer, der einzige funktionstüchtige Wasserhammer in Europa aus den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts. Die Schmiede und der Hammer in Lysytschew sind mit dem Viadukt von Hanušovce durch Metallbearbeitung verbunden. In der ostslowakischen Region haben wir jedoch keinen ähnlichen Bau gefunden, der ein Original wäre (und keine Rekonstruktion – obwohl in Zemplínske Hámre eine sehr gelungene ist). Der Grund ist eine unterschiedliche Entwicklung beider Teile der durch die Grenze getrennten Region, bei der auf der ukrainischen Seite mehr archaische Elemente von Kultur und Wirtschaft als im Osten der Slowakei erhalten geblieben sind.

3 Abschließend: Lob der Langsamkeit/Rückständigkeit

Mehrere EthnografInnen suchten bereits vor hundert Jahren in der Region der Ostslowakei und Karpatenukraine „den wirklichen Liebreiz von heute, die Oase des einnehmenden Barbarentums mit rieselnden Quellen inmitten des bröckelnden Sandes der Fabrikszivilisation“ (Makovský, 1925, S. 9). Gerade diese Sichtweise macht die Region für BesucherInnen zu einer bis heute attraktiven Gegend. Sie bietet nämlich ein Stück landwirtschaftlicher Geschichte der BewohnerInnen Europas, ein Erbe, zu dem wir heutzutage (wegen der für viele attraktiven Vorstellung über Intimität und Langsamkeit des ländlichen Lebens und seines „organischen Charakters“) zurückkehren. BewohnerInnen „westlicher“ Länder Europas nutzen heutzutage mit Vorliebe Landtourismus, bevorzugen Biolebensmittel von örtlichen Bauern und Züchtern oder bauen sie selbst an, kompostieren und bemühen sich, im Einklang mit der Natur zu leben oder hören zumindest Ethno-Musik und tragen Sachen täglichen Gebrauchs, die von Volkskunst beeinflusst sind. Gerade in diesem Bereich kann die Region des ukrainisch-slowakischen Grenzgebiets viel Inspiration liefern.

Literatur:

Bojko, I. (2017): Tradičné stavby v ukrajinsko-slovenskom pohraničí. In: Pracovné metodické listy, Bratislava, Centrum pre európsku politiku.

Feglová, V.: (1993) Priestor ako antropologický fenomén. In: Slovenský národopis, 41 Jahrgang, Heft 2, 1993, Bratislava, S. 131-139.

Kovačevičová, S. und Kolektiv (1990): Etnografický atlas Slovenska, Veda, Ústav etnológie SAV, Bratislava.

Kožmínová, A., (1922): Podkarpatská Rus: Práce a život lidu po stránce kulturní, hospodářské a národopisné. Praha, Dr. R. Kobosil.

Lacko, M. (2012): Užhorodská únia karpatských Rusínov s katolíckou Cirkvou. Seria Orientaia et Occidentalia, Heft 11. Košice, Dobrá Kniha,

Liška, A. Rómsky holokaust a pracovný útvar v Hanušovciach nad Topľou. [online] Historyweb. Informačný portal o histórii. <http://historyweb.dennikn.sk/clanky/detail/romsky-holokaust-na-vychodnom-slovensku#.W06wCfnyj3g> [05.03.2017]

Makovský, S. K. (1925): Lidové umění Podkarpatské Rusi. Praha, Plamja.

Šoltés, P. (2009): Tri jazyky, štyri konfesie. Etnická a konfesionálna pluralita na Zemplíne, Spiši a v Šariši, Bratislava, Historický ústav SAV.

Šoltés, P. (2011) Zemplín – hraničný región na konfesionálnej mape Slovenska. In: Adam, J.; Milnár, M.; Starják, M. (Hrsg.) (2011): Kresťanstvo v dejinách Zemplína, Michalovce, Zemplínske múzeum, S. 188-208.

Šoltés, P. (2017a): Spoločné znaky a odlišnosti regiónov dnešného východného Slovenska a Zakarpatska (Od vzniku Uhorského štátu po rozpad Rakúsko-Uhorska), In: Pracovné metodické listy, Bratislava, Centrum pre európsku politiku.

Šoltés, P. (2017b) Náboženský vývoj Zakarpatska a východného Slovenska. In: Pracovné metodické listy, Bratislava, Centrum pre európsku politiku.

Švecová, S. (1997): Rodina v dome a vo dvore. In: Botíková, M.; Švecová, S.; Jakubíková, K. (Hrsg.) (1997): Tradície slovenskej rodiny, Bratislava, Veda, S. 109-120.

Tajkov, P. (2011): Súčasný stav výskumu počiatkov sakrálnnej architektúry na Zemplíne a v Použí. In: Adam, J.; Molnár, M.; Starják, M. (Hrsg.) (2011): Kresťanstvo v dejinách Zemplína. Michalovce, Zemplínske múzeum, S. 26-84.

Voľanská, L. (2015): The Common History of the Regions, In: Innovative Methods in Education and Research, Prague, Wolters Kluwer, S. 11-15.

Innovative Bildungsmethoden und (nicht nur) die Schengengrenze

 Aufgrund vieljähriger Zusammenarbeit des CEPs (Zentrum für europäische Politik in Bratislava) mit Partnern in der Karpatenukraine und daraus folgender Erfahrungen haben wir zusammen mit Paneurópska vysoká škola Bratislava (Paneuropäische Hochschule Bratislava) ein auf vier Themen aufgebautes Projekt vorbereitet: Innovative Lernmethoden unterstützen die Partnerschaft „InovEduc“ (Inovatívne metódy vzdelávania na podporu partnerstiev – „InovEduc“). Das Projekt wurde vom 1.9.2015 bis zum 30.4.2017 realisiert (<http://inoveduc.eu/>). Wir sind davon überzeugt, dass es sich um Themen handelt, welche die elementaren bezeichnenden Merkmale der Grenzregion der Ostslowakei und der Karpatenukraine widerspiegeln und vor allem Gemeinsamkeiten aufweisen: Geschichte, geistige Kultur, Tradition und Volkskultur sowie die Zivilgesellschaft. Die gemeinsamen Merkmale der Region sind ein Ergebnis von Jahrhunderten gemeinsamer Entwicklung ohne die Existenz einer Grenze, die sie trennen würde. Einer der Beweise, wonach sich die heutigen Regionen der Ostslowakei und der westlichen Karpatenukraine unter gleichen Bedingungen entwickelt haben, sind ausgewählte Paare von 3D Objekten, welche die oben genannten Themen repräsentieren. Die Grenze entstand vor achtzig Jahren und hat das Leben und die Beziehungen in dieser Region weitreichend verändert. Sie bedeutete eine erhebliche Einschränkung der Kontakte auf beiden Seiten und änderte hiermit auch das gegenseitige Wahrnehmen. Zur Umsetzung des Projektziels (das Abbauen von Barrieren durch grenzüberschreitende Kooperation) ist es wichtig, den Inhalt des Unterrichts als auch die Atmosphäre in der Schule zu ändern. Eine unersetzliche Rolle in diesem Prozess hat auch die Familie.

 Due to the many years of cooperation between the CEP (Center for European Policy) in Bratislava and partners in the Carpathian Mountains, we have prepared, together with the Pan-European University of Bratislava, a project based on four themes: Innovative Learning Methods Partnerships. The project, „InovEduc“ (Inovatívne metódy vzdelávania na podporu partnerstiev – „InovEduc“) was actualized from 9/1/2015 – 4/30/2017. We are convinced that the following themes reflect the basic characteristics of the border region of Eastern Slovakia and the Carpathian jungles and, above all, are common to both: history, spiritual culture, tradition and popular culture, as well as civil society. The common characteristics of the region are a result of centuries of common development without the existence of the border that currently separates these regions. The present-day regions of Eastern Slovakia and Western Carpathian Ukraine, which were developed under the same conditions, are selected pairs of 3D objects, which accurately represent the mentioned topics above. The border was created eighty years ago and has changed the lives and relations of the people in this region. It resulted in a considerable restriction of mutual contacts and also changed the perception these groups have of one another. For the implementation of the project objective towards the reduction of barriers that prohibit cross-border cooperation, it is important to change the content of teaching, as well as the atmosphere in the school. Additionally, the family plays an irreplaceable role in this process.

 A pozsonyi CEP – Központnak- az Európai Politika Centrumnak- a kárpát-ukrajnai partnerekkel folytatott sokéves együttműködésére és annak tapasztalataira alapozva előkészítettünk a pozsonyi Paneurópai Főiskolával (Paneurópska vysoká škola Bratislava) egy négy témára épülő projektet: Hogyan segítik az innovatív tanulási módszerek a partnerségeket, melynek neve „InovEduc“ (Inovatívne metódy vzdelávania na podporu partnerstiev – „InovEduc“). A projektet 2015. 09. 01. és 2017.04.30. között valósították meg (<http://inoveduc.eu/>). Meggyőződésünk, hogy itt olyan témákról van szó, amelyek Kelet-Szlovákia és Kárpát-Ukrajna alapvetően jellemző vonásait tükrözik vissza és mindenekelőtt mindkettőben közösek: a történelem, a szellemi kultúra, a hagyományápolás és népi kultúra, valamint a civil társadalom. A régió közös vonásai az évszázados közös fejlődésnek köszönhetően alakultak ki, egy olyan határ nélkül, amely elválasztaná őket. Az egyik bizonyíték arra, hogy Kelet-Szlovákia és Nyugat-Kárpát-Ukrajna mai régiója ugyanazon feltételek között fejlődött, 3D objektumok kiválasztott párijai, amelyek a fent nevezett témákat reprezentálják. A határ 80 évvel ezelőtt jött létre és ennek a régióknak az életét és kapcsolatait messzemenően megváltoztatta. A kölcsönös kapcsolatok jelentős korlátozását jelentette és ezzel megváltoztatta az egyik másik általi érzékelését. A projekt cél megvalósítása – a határon átnyúló együttműködés korlátainak a lebontása- érdekében fontos az, hogy az oktatás tartalmát és a léghörét is megváltoztassuk az iskolákban. Ebben a folyamatban a családnak nélkülözhetetlen szerepe van.

 Na temelju dugogodišnje suradnje između CEP-a (Centar za europsku politiku) u Bratislavi i suradnika Karpatske Ukrajine te time stečenim iskustvima koje imamo zajedno s Paneurópskim veleučilištem Bratislava (Paneurópska Vysoká škola Bratislava) pripremila smo projekt koji se bavi sa četiri teme pod nazivom: Inovativne metode učenja za podršku partnerstva „InovEduc“ (Inovatívne metódy Vzdelávania na podporu partnerstiev - „InovEduc“). Projekt je trajao od 01.09.2015 – 30.4.2017 (<http://inoveduc.eu/>). Uvjereni smo da te teme: povijest, kultura, tradicija i narodna kulture te civilno društvo odražavaju osnovne karakteristične značajke graničnih područja Istočne Slovačke i Karpatske Ukrajine, a osobito jer su objema zajedničke.

Zajednička obilježja regije su rezultat stoljeća zajedničkog razvoja bez postojanja granice koja ih odvaja. Jedan od dokaza, prema kojem se područje današnja Istočne Slovačke i Zapadne karpatske Ukrajina razvila pod istim uvjetima, prikazane su putem biranih parova 3D objekata koji predstavljaju gore navedene teme. Granica je nastala prije osamdeset godina i uvelike je promijenila život i odnose u ovoj regiji. Ona je predstavila značajno ograničenje međusobnih kontakata te time također promijenila percepciju jedne strane na drugu. Za provedbu cilja projekta - smanjenje prepreka prekogranične suradnje, važno je promijeniti sadržaj nastave i atmosferu u školi. Nezamjenjivu ulogu u tom procesu ima obitelj.

1 Einleitung

Das Zentrum für europäische Politik ist eine Nichtregierungsorganisation (1997), deren Ziel das Informieren und die Diskussion über verschiedene Aspekte europäischer Integration und der Position der Slowakei in der EU ist. Das CEP setzt gegenwärtig Projekte in der Slowakei, der Ukraine, der Tschechischen Republik sowie in Bosnien und Herzegowina um. Es ist Mitglied der Plattform der Nichtregierungsentwicklungsorganisationen in der Slowakei (MVRO) und des Europäischen Netzwerkes European network (EUNET). Außerdem ist es Mitbegründer des Europahauses Srebrenica (2015) und der NGO Welt der Gesellschaftsentwicklung in Ushgorod/ Світ розвитку суспільства (2016).

Der Bereich, dem sich CEP systematisch schon seit 2001 widmet, ist die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Slowakei über EU Themen. So wurde CEP zu den Pionieren der Weiterbildung zum Thema EU in der Slowakei. Ab 2008 begann CEP, Projekte umzusetzen, die auf Bildung über die Entwicklung der Zivilgesellschaft über die EU ausgerichtet sind (auch für Pädagoginnen und Pädagogen in der Ukraine). Die Projekte in der Ukraine setzt CEP ohne Unterbrechung bis heute um.

In der Karpatenukraine ist CEP seit 2009 tätig und das erste Projekt „Schule ohne Grenzen“, das in Kooperation mit ZIPPO (Institut für postgraduale pädagogische Weiterbildung der Karpatenukraine) in Ushgorod durchgeführt wurde, war gerade der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit Slowakei – Ukraine gewidmet. Bei der Vorbereitung des Projektes InovEduc sind wir bei seiner Umsetzung von der Kenntnis der Lage auf beiden Seiten der Grenze ausgegangen: Lehrerinnen und Lehrer von der einen wie der anderen Seite der Grenze begegnen einander minimal, Schülerinnen und Schüler ebenso, die Zusammenarbeit zwischen den Gemeinden könnte besser sein. Ein Problem ist auch, dass EU-Programme zur

Förderung grenzüberschreitender Mobilität zu wenig genutzt werden.

2 Verschiedene Arten von Grenzen, die Zusammenarbeit erschweren

Im Zusammenhang mit dem Nachdenken über Mobilität war uns klar, dass es von slowakischer Seite aus kein technisches und organisatorisches Problem ist, die Grenze hin zur Ukraine zu überschreiten und dass es reicht, beim Grenzübergang ausreichend Geduld zu haben. Das Problem ist vor allem die Überwindung mentaler Barrieren. Wir haben auch erfahren, was unsere Kolleginnen und Kollegen aus der Ukraine alles absolvieren müssen, bevor sie sich in Richtung slowakische Grenze aufmachen (ukrainische und EU-Hürden). Die erwähnten Barrieren sind physischer und bürokratischer Natur.

Eine gemeinsame Barriere haben die BewohnerInnen auf beiden Seiten der Grenze jedoch: Minimales Wissen über den anderen hinter der „Grenz“. Wir kennen einander nicht, wir wissen das vermittelte Minimum, das häufig nur darauf beschränkt ist, unsere Vorurteile gegenüber dem Nachbarn zu stärken, bzw. was sich lohnt, beim Nachbarn zu kaufen – was wieviel kostet und wo es zu kaufen ist. . .

Daher haben wir den Projektinhalt mit Themen gefüllt, die darauf hinweisen, dass es ein Raum ist, in dem Leute leben, die einander kulturell (Vol'anská, 2015) und in großem Maße auch mental nahestehen. Die dort lebenden Leute wissen davon meistens nicht. Unsere Erfahrungen aus nahezu zehn Jahren unserer Aktivitäten in diesem Raum bestätigen die Erkenntnisse von KulturanthropologInnen, wonach Leute primär nach Unterschieden und Ausnahmequalitäten als Ausgrenzunggrund suchen. Da sie wegen dem erworbenen „Gefühl der Sicherheit“ die in sich selbst aufgebauten Grenzen nicht beseitigen wollten, brauchen sie auch nicht zu reden, um so

allmählich mehr über einander zu erfahren (Kiliánová, 2005, Tužinská, 2011).

Wer jedoch die Reise des Kennenlernens und der Öffnung antritt, ist bald überrascht, wie diese Mythen, Vorurteile und Informationen falsch, vereinfachend und abschreckend sind, wie jemand aus dem anderen eine Person macht, die nicht unserer Aufmerksamkeit und Zeit wert ist. Man stellt fest, dass hinter der Grenze Leute wie wir leben – mit Interesse für Dinge, mit blendenden Ideen, mit ihren Bedürfnissen und Qualen, aber auch mit Vorurteilen und Komplexen... Es öffnet sich die Möglichkeit zu sehen und zu erleben, wie ähnlich wir einander sind.

3 Was verbindet die Region? / Gemeinsame Merkmale einer Region

Im Projekt haben wir uns bemüht, möglichst viele gemeinsame Bereiche zu finden, die keine Grenzen kennen und die man problemlos überschreiten kann.

Wir waren bestrebt, die Grenze im maximal möglichen Maß zu „umgehen“. Wir wissen, dass das physisch nicht möglich ist, doch mit gegenseitigem Kennenlernen und Lernen über sich selbst können vielerlei Grenzen überwunden werden (Tužinská, Voľanská, 2016). Wie zuvor erwähnt, vor allem jene in unseren Köpfen.

Einer der effektiven Wege zur Öffnung der Gemüter und dem Niederreißen von Barrieren ist Bildung. Daher haben wir während der Seminare die gemeinsame Geschichte, geistige Kultur und Religion, traditionelle Kultur, Traditionen und Bräuche durchgenommen, diskutiert und kennengelernt, nicht zuletzt auch, wie sie sich heute in der Zivilgesellschaft widerspiegeln. Eine Möglichkeit, wie diese Themen auf interessante Weise in die Schule zu bringen wären, war Thema des letzten Seminars: Informationstechnologien im Unterricht.

Die Seminare und deren Aktivitäten waren so konzipiert, dass es möglich war, sich den gewählten Themen während des Unterrichts in unterschiedlichen Gegenständen zu widmen, als auch bei außerschulischen Aktivitäten sowie im Rahmen der Förderung des Tourismus, damit das Ergebnis unseres Projektes die breitestmögliche Einwirkung erzielt. Darüber, wie wir gemeinsam gelernt haben, schreibt Martin Križ in seinem Artikel.

Die ausgewählten 3D Modelle repräsentieren einerseits die Vielfalt der Natur-, Kultur- sowie technischer Denkmäler der Region. Zusammen mit den methodischen Arbeitsblättern sollen diese als Förderung des Lernprozesses dienen. Die Auswahl ist auf Objekte, Denkmäler und für die Region charakteristische Natursehenswürdigkeiten ausgerichtet, hinter denen diverse Gedankenkonzepte oder der ideologische Zeitkontext stehen; wir halten die Diskussion über diese für äußerst wichtig. Die erarbeiteten 3D Modelle haben ihren „Zwilling“ auf der anderen Seite der Grenze mit identischer oder ähnlicher Funktion oder Aufgabe und weisen damit auf die gemeinsamen Merkmale hin, die trotz Jahrzehnten mit bestehender Grenze bis heute offensichtlich sind.

An dieser Stelle möchte ich eine kurze Beschreibung der in 3D-Form gestalteten Denkmäler erwähnen, dank derer wir diese besser und grenzüberschreitend kennenlernen können:

Außer der faszinierenden Natur sind sie eines der Symbole der Karpatenwälder in der Ostslowakei oder der Polonina – Holzkirchen. Wir haben mehrere davon einbezogen, vertreten sind Griechisch-katholische (in der Slowakei sind es Kirchen in Hrabová Roztoka, Inovec, Šmigovec und Topoľa, in der Ukraine in Danylov) sowie Orthodoxe (in Ruský Potok in der Slowakei und in Kostryn in der Ukraine). Dank der virtuellen Realität kann die Kirche in Šmigovec in mehreren Details analysiert werden.

Allgemein weniger bekannte Denkmäler dieser Region sind spätromanische oder frühgotische Tempel, daher ist unter den 3D Modellen auch die Kirche in Veľká Tŕňa und auch die Rotunde in Horjany bei Ushgorod zu finden. Dank der Kreativität von Grafik- und Computerexpertinnen und -experten können wir die Ideenrekonstruktion, wie die Kirche in Veľká Tŕňa in romanischer Zeit und während der Gotik aussah und auch wie sie heute aussieht (einschließlich seltener architektonischer Details) bestaunen.

Nahezu vergessene Denkmäler in unserem Raum sind jüdische Denkmäler, die Synagoge in Bardejov oder Friedhöfe in Topoľa oder Ushgorod.

Dieses Gebiet gehörte ins Grenzgebiet des ungarischen Königreichs, daher haben wir Burgen (Zborov und Nevice) gewählt, welche die Straßen nahe der nördlichen Grenze „bewachten“. Auch in diesem Fall können wir dank der Ideen-

rekonstruktion die ungefähre Gestalt der Burg am Ende des Mittelalters sehen. Auf die gleiche Weise wurden auch Objekte bearbeitet, die Verwaltungszentren einzelner Gebiete und durch das Geschlecht der Drugeths verbunden waren: das Schloss in Homenau (Humenné) und die Burg in Ushgorod.

Unter den 3D Modellen finden wir (heute bereits stilisierte) Behausungen von Leuten ohne gesellschaftlichem Status. Sie dokumentieren die konkrete Zeit und das damalige Leben der Leute. Das Haus mit Mühle aus Vyšná Jablonka (heute ein Museum) befindet sich im Vihorlat-Museum in Homenau (Humenné), das Anwesen von der Lemkov Region unweit der Gemeinde Zarytschewo.

Ihren Platz haben auch Objekte, die Teil des täglichen Lebens waren. In einem Fall verbindet sie Metall. Der Viadukt in Hanušovce nad Topľou als auch die Feueresse in Lysytschewo dienen den Bedürfnissen der Leute während des Tages. Jedes Objekt hat seine eigene Geschichte. Das zweite Bindeglied ist die Weinrebe und ihre Verarbeitung. Mithilfe eines 3D Modells können wir Tokajer Keller in Veľká Tŕňa als auch Keller in Serebné besichtigen. Den Reichtum der Natur können wir an geschützten Arten (mit Schwierigkeiten) der Fauna – dem Wisent in den Urwäldern der Karpaten als auch der Flora – dem Tal der Narzisse nahe Chust – bewundern.

Die so aufbereiteten 3D Modelle können in diversen Gegenständen (nicht nur in Geschichte, der Muttersprache oder Bürgerkunde, sondern auch in Mathematik, Physik, im IT-Unterricht oder Chemie) genutzt werden. Ihre Anwendung haben sie auch außerhalb von Schulgebäuden – im Fremdenverkehr, beim Wandern oder für InteressentInnen, die mehr über dieses Gebiet wissen wollen. Im Artikel von Ľubica Voľanská wird näher auf die 3D Modelle eingegangen.

4 Ziele, Ergebnisse und Partner des Projektes

Das Hauptziel des Projektes war der Abbau von Barrieren in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen der Slowakei und der Ukraine. Finanziert wird es von den Norwegischen

Fonds, dem Budget der Slowakischen Republik und den Projektpartnern.

Das Projekt hatte zwei Teile:

1. Ausarbeitung von vierundzwanzig 3D Modellen ausgewählter Objekte;
2. Schulung von 20 Lehrerinnen und Lehrern sowie Methodikerinnen und Methodikern aus der Grenzregion und Ausarbeitung von Materialien für den Unterricht.

CEP realisierte den zweiten Teil des Projektes. Hauptziel unseres Teils des Projektes war die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der Ukraine und der Slowakischen Republik, insbesondere im Bereich der Mittelschulen.

Während des Projektes wurden 20 Lehrerinnen und Lehrer sowie Methodikerinnen und Methodiker herangebildet (10 auf slowakischer und 10 auf ukrainischer Seite). Es wurden Arbeits- und methodische Blätter mit 5 Themen in slowakischer, ukrainischer und englischer Sprachversion erstellt:

1. Gemeinsame Geschichte der Region,
2. Geistliche Kultur und Religion,
3. Traditionen und Volkskultur,
4. Zivilgesellschaft und europäische Integration,
5. Informationstechnologien im Unterricht.

Das Projekt bestand aus folgenden Aktivitäten:

- Kick of meeting – 2.7.2015, Bratislava,
- Eröffnungskonferenz – 15.10.2015, Košice,
- 5 Seminare für Lehrerinnen und Lehrer – Košice 7.-11.12. 2015; Ushgorod 29.2.-4.3.2016, Michalovce 4.-8.7.2016; Ushgorod 3.-7.10.2016, Bratislava 4.-9.12.2016,
- Fotografieren von Objekten und Schaffung von 3D Modellen,
- Konferenz zur Förderung des Fremdenverkehrs – Ushgorod 18.5.2016,
- Entwurf und Publikation methodischer Arbeitsblätter,
- Verifizierung der Inhalte und Methoden an den Gymnasien in Ushgorod (UA) 1.2.2017 und in Prešov (SK) 2.2.2017,
- Dissemination
- Schlusskonferenz – 4.4.2017 Michalovce,
- Vorstellung des Projektes – Veranstaltung für die breite Öffentlichkeit – 5.4.2017 Michalovce,
- Seminare für Lehrerinnen und Lehrer in der Ukraine – Ushgorod 24.4.2017 und in der Ostslowakei 26.4.2017.

An dem Projekt haben mehrere Organisationen zusammengearbeitet. Partner des Projektes waren:

- Paneurópska vysoká škola Bratislava – Paneuropäische Hochschule Bratislava (Slowakei),
- Centrum pre európsku politiku Bratislava – Zentrum für europäische Politik (Slowakei),
- Карпатія ГО, Ужгород – Karpatia NRO, Ushgorod (Ukraine),
- Generálny konzulát SR v Užhorode – Generalkonsulat der SR in Ushgorod (Ukraine),
- Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, Ужгород – Institut für postgraduale pädagogische Weiterbildung der Karpatenukraine Ushgorod (Ukraine),
- Ужгородський національний університет – Nationale Universität von Ushgorod (Ukraine),
- Evanjelická spojená škola v Prešove – Evangelische verbundene Schule in Prešov (Slowakei),
- Лінгвістична гімназія ім. Т. Г. Шевченка, Ужгород – Linguistisches Gymnasium von T.H. Ševčenko, Ushgorod (Ukraine),
- Metodicko-pedagogické centrum Bratislava – Methodisch-pädagogisches Zentrum Bratislava (Slowakei),
- Ústav etnológie SAV, Bratislava – Institut für Ethnologie der SAV, Bratislava (Slowakei),
- Imsa Knowledge Company AS Koppang (Norwegen),
- Konrad Adenauer Stiftung Bratislava (Deutschland/Slowakei)

Bei dem Einreichen des Projektes im Januar 2014 haben wir die spezifischen Ziele des Projektes InovEduc festgelegt. Bei der Bewertung des Projektes ist daher unbedingt notwendig, die Erfüllung festgesetzter, zu erwartender Ziele und Resultate des Projektes zu überprüfen.

4.1 Mithilfe des Projektes werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Veranstalter Informationen über gemeinsame Merkmale der Nachbarregion erwerben und verarbeiten

Dieses Ziel haben wir mit der Vorbereitung und Umsetzung von Seminarinhalten mit theoretischen

und praktischen Informationen über Folgendes erfüllt:

- historische Entwicklung des verfolgten Gebietes,
- Formen des Christentums und daraus folgende verschiedene Symbole, Tempel, Liturgien und Feste,
- Traditionen, Bräuche, Volksgruppenstruktur der Region
- Formen der Zivilgesellschaft und ihrer Aktivitäten in der Region heute
- Möglichkeiten der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Lernprozess

Weiters haben wir Exkursionen zu Orten mit Objekten, welche heute in 3D Form bearbeitet sind, organisiert. Wir haben die Mühle Vyšná Jablonka im Vihorlat Museum sowie das Schloss in Homenau (Humenné), die Holzkirche und den jüdischen Friedhof in Topoľa, die Kirche in Ruský Potok, die Holzkirche in Kostryň, die romanisch-gotische Kirche und Keller in Veľká Trňa, Keller in Sereďné, die Burg von Ungwar (Užgorod) und die hinreißende Rotunde in Horjany nahe Užgorod besucht.

Einen wichtigen Bestandteil bilden auch die Aktivitäten, die in den Methodischen Arbeitsblättern (PML) enthalten sind. Die PML schufen wir zugleich als Material, das den Lehrerinnen und Lehrern helfen soll, die Bildung hin zur Förderung aktiven Bürgertums zu leiten – das Interesse der Studentinnen und Studenten am Geschehen in ihrer Umgebung zu fördern und auf Möglichkeiten seiner Änderung und Entfaltung hinzuweisen.

4.2 Aufgrund der Arbeit in den Seminaren bereiten wir innovative Methoden vor, die im Unterricht verwendet werden:

Viele erwarten, dass die Einführung von 3D Modellen in den Unterricht innovativ sei. Die Arbeit mit 3D Modellen ist jedoch eine Methode, die vor allem in Fachgegenständen, bzw. naturkundlichen Gegenständen heutzutage ganz und gar üblich ist. Innovativ sind die Wege, wie über Themen zu sprechen ist, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern durchzugehen sind. Unter den Bedingungen des heutigen „Unterrichtsstan-

dards“ ist es wichtig durchzusetzen, dass wir kein Volumen an Kenntnissen von den Schülerinnen und Schülern verlangen, sondern Nachdenken, eine eigene Meinung, eigenen Zugang und Haltung. Es ist gleichermaßen wichtig, Interesse für konkrete Themen bei den Schülerinnen und Schülern zu wecken. Zur Umsetzung eines solchen Wandels tragen erarbeitete 3D Modelle hervorragend bei. Die Verknüpfung dieser zwei Methoden – einerseits das eigene Denken und die auf Argumente gestützte Meinung, andererseits die IT-Bearbeitung konkreter Objekte – besitzt ein großes Potenzial, Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von Fertigkeiten, an denen es im schulischen Alltag mangelt, zu bringen. Damit es zur Umsetzung unerlässlicher Änderungen kommt, bedarf es jedoch der Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer und Vorbereitung, um auf diese Weise zu arbeiten. Gerade die beschriebene Lernmethode besitzt das Potenzial zur Stärkung demokratischer und ziviler Haltungen und Aktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, welche heutzutage zu großen Themen des öffentlichen Diskurses geworden sind.

4.3 In fünf Seminaren wurden 20 Lehrerinnen und Lehrer (Multiplikatoren) geschult, die auch nach Projektende als Disseminatorinnen und Disseminatoren einzelner Projektergebnisse tätig sein werden

Das Ziel haben wir mit Leichtigkeit überschritten: Dank natürlicher Migration beteiligten sich mehr TeilnehmerInnen, die die Ideen des Projektes weitertragen werden. Zugleich blieb dieses Ziel in Maßen unerfüllt: nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben alle Seminare absolviert.

4.4 Ergebnis der Umsetzung einzelner Seminare ist die Schaffung von Arbeits- und methodischem Material für Lehrerinnen und Lehrer unter Nutzung moderner Informationsdarstellung zur Bildung breiterer Beziehungen in der Region, was von Lehrerinnen und Lehrern in der Slowakei als auch in der Ukraine genutzt wird

Das Ziel ist erfüllt, die Aktivitäten, die wir vorbereitet haben, wurden von uns in den Seminaren in Ushgorod und Prešov überprüft. Methodische Arbeitsblätter sind in slowakischer, ukrainischer und englischer Sprache verfügbar. Deren Rahmen bildet der sogenannte gegenstandsübergreifende Unterricht, dank dessen die Lehrerinnen und Lehrer umfassendere Informationen in Verknüpfung mit weiteren Gegenständen haben.

4.5 Das Projekt hat das Potenzial, durch den Aufbau eines lebendigen Kontaktnetzwerkes slowakischer und ukrainischer Lehrerinnen und Lehrer als auch Schulen weiter zu bestehen

Dieses Ziel haben vor allem unsere teilgenommenen Lehrerinnen und Lehrer in ihren Händen. Heute zeigt es sich als nachhaltig, da mehrere der TeilnehmerInnen angefangen haben, in verschiedenen Formen miteinander zu kooperieren. CEP wird weiterhin Lehrerinnen und Lehrer (nicht nur in der Ostslowakei und der Karpatenukraine) ansprechen – so auch bei anderen Projekten, bei denen über die Resultate des Projektes InovEduc berichtet wird.

Die Ergebnisse des Projektes finden Sie auf der Webseite <http://inoveduc.eu/>.

5 Schluss

Damit die historische, religiöse, kulturelle oder zivilbürgerliche Idee der Nähe der Ostslowakei und der westlichen Karpatenukraine ins Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit kommt, bedarf es aber ihrer Entfaltung – auch in Familie und Schule.

Unsere Länder brauchen BürgerInnen, die sich für sie interessieren, sie kennenlernen und entfalten wollen. Sie brauchen DemokratInnen, die helfen, Demokratie aufrecht zu erhalten und weiter zu entwickeln. Sie benötigen LokalpatriotInnen, regionale PatriotInnen, ohne die eine gleichmäßige Entwicklung einzelner Gebiete der Slowakei oder der Ukraine nicht möglich ist.

Ich bin überzeugt, dass die Projektergebnisse für weitere Aktivitäten, nicht nur für Schulen, sondern auch für die breite Öffentlichkeit inspirie-

rend sein werden. Und zwar nicht nur im Westen des Ostens oder dem Osten des Westens, sondern auch östlicher und westlicher. Heute können wir nur hoffen, dass es einmal, nach dem Abriss mentaler Grenzen bei grenzüberschreitender Kooperation, auch zum Abriss der physischen Grenzen kommt.

Literatur:

G. Kiliánová (2005): Identita a pamäť. Devín/Theben/Dévény ako pamätné miesto, Ústav etnológie SAV, Bratislava.

Križ, M. (2017): Innovative Schulbildung als Instrument des Barrierenabbaus zwischen der Ostslowakei und der Karpatenukraine. In: ph public 12

Tužinská, H. (2011): Questions of Description and Translation. Bratislava, Stimul. http://www.academia.edu/3770006/QUESTIONS_OF_DESCRIPTION_AND_TRANSLATION_Helena_Tuzinska_STIMUL_2011

Tužinská, H.; Voľanská, L. (2016): Interkultúrna komunikácia na Slovensku: ako sa rámcuje inakosť? In: Gyarfaš Lutherová, S.; Hlinčíková, M. (Hrsg.) (2016): Za hranicami vedy? Aplikovaná antropológia v spoločnosti. Bratislava, Veda, Ústav etnológie SAV, S. 106 – 130.

Voľanská, L. (2015): The Common History of the Regions, In: Innovative Methods in Education and Research, Prague, Wolters Kluwer, S. 11-15.

Voľanská, L. (2017): Geschichte(n) hinter den 3D Objekten im Projekt InovEduc. In: ph publico 12

Innovative Schulbildung als Instrument des Barrierenabbaus zwischen der Ostslowakei und der Karpatenukraine

 Ziel des Projektes InovEduc ist der Abbau jener Barriere, die die Staatsgrenze zwischen der Ukraine und der Slowakei zweifellos bildet. Wir konzentrierten uns auf das Beseitigen der Mauer in den Köpfen der Leute, insbesondere bei LehrerInnen und deren SchülerInnen. Aus pädagogischer Sicht war es eine Herausforderung, einen Weg zur Konzipierung des Bildungsprozesses zu finden, der für die LehrerInnen zu bewältigen und für deren SchülerInnen attraktiv war. Das Projektteam setzte auf moderne Technologien, die junge Leute fesseln (3D-Modelle von Denkmälern) sowie auf die Schulung von LehrerInnen, damit sie diese Modelle in ein modernes didaktisches Konzept einbetten konnten. Ein Output des Projektes sind auch methodische Unterlagen für Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen ermöglichen, die Generationenbarriere zwischen „digitalen Einheimischen“ und „digitalen Zuzüglern“ zu überwinden. Zugleich sollten die Lehrerinnen und Lehrer auf deren Basis instande sein, Unterrichtseinheiten so zu planen, dass diese Elemente des – auf dem Prinzip des Konstruktivismus begründeten – aktiven Lernens enthalten. In kurzer und bündiger Form sollen nun die erworbenen Erfahrungen vermittelt werden.



The aim of the project, InovEduc, is to dismantle the barrier which undoubtedly forms the national border between Ukraine and Slovakia. We focused on eliminating the wall within the minds of the people, especially in those minds of teachers and their pupils. It was a challenge, from a pedagogical point of view, finding such a way to conceive the educational process, which has been mastered by teachers and is attractive for their pupils. Our team focused on modern technologies that captivate young people (e.g. 3D models of monuments), as well as the training of teachers in order to encourage them to embed these models into a modern didactic concept. Additionally, an output of the project is methodological documents for teachers, which enable them to overcome the generational barrier between „digital natives“ and „digital supporters“. At the same time, teachers should be able to plan teaching units such that these elements incorporate active learning based on the principle of constructivism. The acquired experience is conveyed in a short and concise manner in the following study.

 Az InovEduc projekt célja annak az akadálynak a megszüntetése, amelyet az Ukrajna és Szlovákia között fennálló államhatár képez. Arra koncentráltunk, hogy bontsuk le az emberek, különösen a tanárok és tanulók fejében a falakat. Kihívást jelentett pedagógiai szempontból, hogy olyan utat találjunk a képzési folyamat tervezésére, amellyel a tanároknak meg kell birkóznuk, és amely a tanulók számára is vonzó. A projekt munkacsoport a modern technológiákra helyezte a súlypontot, amelyek a fiatalokat lebilincselik (emlékművek 3D-s modelljei) valamint a tanárok képzetésére, hogy ezeket a modelleket egy modern módszertani programba be tudják építeni. A tanároknak szóló módszertani anyagok alkotják a projekt egyik kimenetét, amik lehetővé teszik nekik, hogy megszüntessék a „digitális őslakosok“ és a „digitális bevándorlók“ közti generációs különbségeket. A tanároknak egyidejűleg képesnek kellene lenniük ennek alapján arra, hogy meg tudjanak tervezni tanítási egységeket úgy, hogy ezek tartalmazzák a konstruktívizmus elvén alapuló aktív tanulás elemeit. Rövid és tömör formában közvetítik a megszerzett tapasztalatokat.



Cilj projekta InovEduc je rješavanje zapreke koja neupitno tvori granicu između Slovačke i Ukrajine. Mi se usmjeravamo na uklanjanje zida u mislima ljudi, posebno među učiteljima i učiteljicama te njihovim učenicima. Izazov iz obrazovne perspektive bio je pronaći takav put u planiranju odgojno-obrazovnog procesa koji je primjenjiv učiteljima i učiteljicama, a privlačan njihovim učenicima i učenicima. Projektni tim je koristio moderne tehnologije koje mogu zadobiti interes mladih, poput 3D modeli spomenika, i osposobiti učitelje i učiteljice, tako da oni mogu ugraditi ove modele u moderan obrazovni koncept. Zadatak projekta su i priprema metodoloških dokumenata za učiteljice i učitelje kako bi im omogućili premošćivanje generacijske barijere između „digitalnih domorodaca“ i „digitalni pridošlica“. Istovremeno učitelji i učiteljice trebaju biti u stanju planirati nastavu tako da ona sadrži elemente aktivnog učenja temeljene na principu konstruktivizma. Tako stečena iskustva se prikazuju na jezgrovit i sažet način.

1 Einleitung

Die Schaffung des Schengenraums mit dem freien Personen- und Warenverkehr brachte zweierlei Auswirkungen. Für Leute innerhalb dieses

Raums erweiterten sich die Möglichkeiten für Kooperation, gegenseitiges Kennenlernen und Näherkommen erheblich. Das Wegfallen sichtbarer Grenzen mit Grenzkontrollen ohne jegliche Regulierung des Personenverkehrs außerhalb

von Grenzübergängen („der Übergang ist überall“) förderte das Gefühl der Zusammengehörigkeit, gegenseitiger Nähe und Verbundenheit. Umgekehrt ist es schwieriger geworden, die äußere Grenze dieses Raums zu überschreiten (sie ist zu einer wesentlich sichtbareren und besser bewachten Barriere geworden). Sie erweckt das Gefühl, als ob „auf der anderen Seite des Zauns“ eine andere Welt, andere Leute und eine andere Kultur wären – als ob das Dahinterliegende fremd wäre.

Ziel des Projektes „Innovative Methoden der Bildung zur Förderung von Partnerschaften – InovEduc“ war es, die Barriere zu verringern, die die Außengrenze des Schengenraums zweifellos darstellt. Ein natürlicher Ausgangspunkt in den Regionen der Karpatenukraine ist der Hinweis auf die tausend Jahre gemeinsamer Geschichte, von der wir nicht nur in Schulbüchern und historischen Monografien lesen können, sondern die wir auch bis heute in der Nähe der geistigen- und der Volkskultur in diesen Regionen beobachten können. Es sollte doch nicht möglich sein, dass zwei Regionen, die tausend Jahre lang durch gemeinsame Geschichte verbunden waren, sich nach einem knappen Jahrhundert mit einer bestehenden Grenze zwischen ihnen plötzlich voneinander entfernen (Voľanská, 2015).

Wir haben begriffen, dass diese (gemeinsame) Geschichte über die „Brücke“ (getrennter) Gegenwart hinweg in die Zukunft übertragen werden muss, in der mehr Kommunikation und Bereitschaft, das Leben der Leute hinter der Grenze zu verstehen und das eigene Leben mit ihnen zu teilen, gesehen werden soll. Daher lag das Augenmerk verständlicherweise auf jungen Leuten, welche diese Zukunft mitgestalten werden. In erster Linie wandten wir uns an jene, die mit der Jugend arbeiten (LehrerInnen), sekundär dann an die jungen Leute selbst.

Eine Herausforderung aus Sicht der Pädagogik war es, einen Weg zu finden, die – auf den ersten Blick weniger interessanten – historischen und kulturellen Themen der Zielgruppe junger Leute näher zu bringen. Das Projektteam setzte auf moderne Technologien, welche eher die Jungen ansprechen. So entstand der ambitionierte Gedanke, modernste digitale Technologien mit Denkwürdigkeiten aus früheren Zeiten

zu verbinden. Das Ergebnis war eine Serie von 3D-Modellen des Kultur- und Naturerbes der Regionen auf beiden Seiten der Grenze, mit der Möglichkeit des Unterrichts in der Umgebung einer erweiterten Reality oder virtual Reality. Dies allein würde jedoch nicht reichen, hätten wir keinerlei Vorstellung, wie diese im Schulunterricht einzusetzen sind. Deshalb wurde der Erstellung didaktischer methodischer Materialien (die historische Themen auf eine motivierende, bildende und sinnvolle Weise in die Unterrichtsstunden bringen) große Aufmerksamkeit gewidmet. Die darauf anknüpfende Aufgabe war der Aufbau eines effizienten Lehrerinnen- und Lehrercoachingmodells, sodass diese imstande waren, die vorgeschlagenen methodischen Abläufe in ihrer Arbeit zu nutzen.

2 Digitale Einheimische vs. digitale Zuzügler

2001 verfasste der pädagogische Neuerer Marc Prensky sein Buch über digitale Einheimische und digitale Zuzügler (Prensky, 2001, 1). Mit den Einheimischen sind Leute gemeint, die nach 1990 geboren sind, die von früher Kindheit von modernen digitalen Technologien umgeben waren und die sich die Welt ohne sie nicht vorstellen können. Zu den digitalen Einheimischen zählen auch einige Leute, die in den Jahren 1980 – 90 geboren wurden, da die Grenze nicht so klar zu ziehen ist. Die ältere Generation, die in der analogen Welt geboren, erzogen und ausgebildet wurde, kann höchstens als Zuzügler ins Land digitaler Technologien betrachtet werden, sofern sie die Trends noch aufgegriffen haben. Ist ihnen dies nicht gelungen, bleiben sie für immer vor den Toren dieser Welt stehen. Aus dieser Sicht sollte man sich dessen bewusst sein, dass alle SchülerInnen, die heute und in der Zukunft zur Schule gehen, digitale Einheimische sind. Auch die jüngsten Lehrerinnen und Lehrer von heute sind bereits digitale Einheimische. Umgekehrt sind die meisten Lehrerinnen und Lehrer mit mehrjähriger Praxis digitale Zuzügler. Gerade dieser Fakt ist eine der häufigsten Ursachen generationsbedingter Missverständnisse in den Schulen von heute. Der Generationskonflikt ist zwar immer in der Schule vorhanden, je nach gegebener Zeit ändert sich aber der „casus belli“, also die Ursache, warum Missverständnisse entstehen.

Um ein Beispiel aus jeder Seite zu nennen, können wir beispielsweise eine Lehrerin oder einen Lehrer erwähnen, der die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Informationsquellen fast ausschließlich auf physische Bibliotheken verweist und über die Arbeit mit Bibliothekskatalogen erzählt. Aus Sicht der Schülerin und des Schülers ist so eine Lehrerin oder so ein Lehrer vielleicht weise, aber sicher auch unerträglich unflexibel, unmodern und ineffizient. Auf der anderen Seite können wir uns eine Situation vorstellen, bei der eine Schülerin oder ein Schüler ein Referat über Australien auf Informationen aus den sozialen Netzen (von Altersgenossen direkt aus Australien sowie aus online Amateurvideos von verschiedenen Websites) aufbaut. Während diese Quellen für die Schülerin oder den Schüler absolut vertrauenswürdig sind und sie/er selbst den Unterschied zwischen dem Leben online und offline nicht einmal wahrnimmt, überwiegen bei der Lehrerin oder dem Lehrer ernste Zweifel bezüglich der Glaubwürdigkeit dieser Quellen sowie der Verdacht, ob die Profile auf den sozialen Netzwerken überhaupt reale Leute repräsentieren.

Die Ausbildungsunterlagen sind dahingehend konzipiert, die Überwindung dieser Generationenbarriere zwischen Lehrerin und Lehrer und Schülerin und Schüler zu fördern. Wir haben uns bemüht, das digitale Element in den Unterricht auf eine Art einzubinden, die von jungen Leuten für ausreichend modern und von LehrerInnen wieder für ausreichend glaubwürdig gehalten wird. Dies ermöglichten gerade 3D Modelle, die – falls mit den Technologien der erweiterten oder virtual Reality genutzt – eindeutig ausreichend attraktiv für die SchülerInnen und zugleich auch genügend glaubwürdig für die LehrerInnen waren. Die Lehrperson kann sich darauf verlassen, dass diese digitalen Präsentationen von Objekten tatsächlich aufgrund jener in der „offline“ Welt gesammelten Daten entstanden, direkt am Ort des tatsächlich vorhandenen abgebildeten Objektes.

3 Die Sichtweise des Didaktikers/der Didaktikerin

Aus didaktischer Sicht besteht jeder Unterricht aus drei elementaren Phasen. Die Erste ist das

Erwecken des Interesses der Schülerin/des Schülers. Hier ist vor allem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur körperlich, sondern auch mental „am Unterricht teilnehmen“. Passiert dies nicht, ist der gesamte weitere Verlauf der Unterrichtseinheit eine Qual für alle Beteiligten. Bei der zweiten Phase geht es um den Erwerb des Lehrstoffs – egal ob Wissen, Fertigkeit oder Standpunkt. Diese Phase gilt traditionell als die wichtigste und dominiert häufig über den anderen Phasen. Es stimmt jedoch, dass, wenn wir uns während der gesamten Unterrichtszeit nur auf diese Phase konzentrieren, der Lehrstoff nur kurzfristig, auf geringe Dauer erworben wird und das Wissen der Schülerin/des Schülers fragmentiert ist, nicht systematisch, und kein funktionstüchtiges Ganzes bildet. Um diese Risiken zu meiden, bedarf es außer einer guten Motivation (die dafür sorgt, dass die erworbenen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern als Antwort auf ihre Bildungsbedürfnisse wahrgenommen werden) auch eines guten Rückblicks, einer Reflexion dessen, was gelernt wurde. Das Wissen ist dann von Dauer, wenn es verinnerlicht, mit anderen Kenntnissen verflochten sowie aus Sicht der Lernenden sinnvoll ist. In den nachfolgenden Abschnitten sehen wir uns an, auf welche Weise 3D-Modelle in allen Phasen des Unterrichtsprozesses verwendet werden können.

Bei einer der Aktivitäten begannen wir damit, dass wir Schülerinnen und Schülern Volksarchitektur in 3D-Modelle präsentierten. Aufgrund von Pilotabläufen wissen wir, dass, wenn die Arbeit mit 3D-Modellen beginnt, die Schülerinnen und Schüler automatisch die Aufmerksamkeit schärfen. Aus ihrer Perspektive ist es so, dass die Lehrerin oder der Lehrer – meistens eine digitale Zuzüglerin oder ein digitaler Zuzügler – ihr Zuhause in der digitalen Welt besuchten. Sie bewerten die Qualität grafischer Bearbeitung und überprüfen diverse Funktionalitäten. Es ist ähnlich, wenn man Filmfeinschmeckerinnen und Filmfeinschmecker über den neuesten Streifen im Kino erzählen hört. Bevor sie über inhaltliche Aspekte zu reden beginnen, nehmen sie die handwerkliche Bearbeitung des Films aufs Korn – wie war der Soundtrack, die Kamera, die Qualität der Spezialeffekte, die Ausstattung und sonstige Sachen. Der Inhalt des Films wird erst in zweiter Linie interessant, sicher nicht getrennt von der Debatte über die Bearbeitungsform. „Die Kameraführung war so und so,

um diese oder jene Botschaft zu unterstreichen.“ Und genauso reagieren Schülerinnen und Schüler in der Stunde – nach der technischen Bewertung des Modells beginnen sie, die Beschriftungen zu lesen, sich um den Grund der Gestaltung gerade dieses Objektes in eine 3D-Modellform zu interessieren. Und hier kann bereits die Lehrerin oder der Lehrer mit Fragen anknüpfen, die näher ans Ziel der Unterrichtsstunde führen. Wer konnte wohl in diesem Haus wohnen? Warum ist der Innenraum des Hauses gerade so gegliedert? In diesem Fall hatten wir das 3D-Modell für die Schülerinnen und Schüler für das „Öffnen der Tür“ zum Thema genutzt, das uns in Wirklichkeit interessierte und für das sich auch die Schülerinnen und Schüler zu interessieren beginnen sollten.

In einer anderen vorbereiteten Aktivität luden wir wiederum Schülerinnen und Schüler ein, die bauliche Entwicklung der Kirche in Veľká Trŕňa (nicht nur die sich wandelnden Baustile, sondern auch die konfessionelle Entwicklung der örtlichen Glaubensgemeinde) kennenzulernen. Eine hochwertige Bearbeitung der baulichen Entwicklung mit sorgfältig erstellten Beschriftungen darüber, wie die Kirche allmählich von verschiedenen Denominationen benutzt wurde, ist ein guter Ausgangspunkt für eine selbstständige Forschungsarbeit der Schülerinnen und Schüler. Statt einer Exkursion nach Veľká Trŕňa brauchen wir eigentlich „nur“ technische Mittel, die uns ermöglichen, das Denkmal in der virtuellen Realität zu sehen. Wer an dieser Stelle einen Hauch von Misstrauen verspürt, ist wahrscheinlich keine digitale Einheimische oder kein digitaler Einheimischer – für diese/n ist das, was virtuell real ist, einfach real. Eine analoge Exkursion mag dann für sie/ihn keinen Sinn ergeben.

Und noch eine Möglichkeit: bei einer (dem Vergleich unterschiedlicher und gemeinsamer Merkmale diverser Denominationen gewidmeten) Aktivität arbeiteten wir anfangs mit analogem Material und gewährten den Schülerinnen und Schülern erst in der Phase des Rückblicks den Zugang zu 3D-Modellen. Deren Aufgabe war es, an den Modellen konkreter Kirchen zu überprüfen, wieviel Merkmale die jeweilige Kirche haben sollte und wieviel davon sie tatsächlich auch besitzt.

Beim Lesen erwähnter Beispiele bemerkt die/der aufmerksame LeserIn auch, dass die Verwendung

von 3D-Modellen eine unterschiedliche Stufe der Innovativität des Bildungsprozesses besitzen kann. Es bestätigt sich hier der Grundsatz, wonach die Nutzung digitaler Technologien allein nicht die Unterrichtsqualität beeinflusst – die hängt immer von der Qualität der Pädagogik ab, in dessen Rahmen die Technologien verwendet werden. Oder, anders gesagt – digitale Technologien können das Potenzial der Unterrichtsqualität steigern, die Qualität selbst hängt jedoch noch immer entschieden von der pädagogischen Fertigkeit ab (Kalaš, 2013).

Unter Verwendung des Modells von Rubeno Puentadura, bekannt unter der Abkürzung SAMR (Puentadura, 2014) ist festzuhalten, dass wir – zu den 3D-Modellen – den Lehrerinnen und Lehrern verschiedene, in der Schule zu verwendende Vorschläge für Bildungsaktivitäten anbieten, wobei diese Modelle zur Förderung der Bildungsergebnisse genutzt werden können (ein 3D-Modell als Ersatz eines analogen Behelfs, ggf. als Erweiterung der Visualisierungsmöglichkeiten dessen, was die Schülerinnen und Schüler lernen), aber auch zur Modifikation der Bildungsziele (3D-Modell als Instrument, dank dessen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben bekommen können, die mit rein analogen Behelfen nicht auferlegt werden könnten). Es liegt nur an der Lehrerin oder dem Lehrer, wie gewagt sie/er die angebotenen Modelle nutzt – oder anders gesagt, wie weit sie/er sich als Zuzüglerin oder Zuzügler in das Land digitaler Technologie, in dem ihre oder seine Schülerinnen und Schüler von klein auf heimisch sind, hinein wagt.

4 Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer

Egal, wie hochwertig die bereitgestellten Bildungsmedien (digitale Objekte, methodische Unterlagen) sind, sie werden in der Bildung nicht effektiv funktionieren, solange die Lehrerinnen und Lehrer nicht auf den Umgang damit vorbereitet sind. Im Zuge des Projekts wurden einige 3D-Modelle und einige Aktivitäten vorbereitet, die zeigen, wie mit diesen Materialien im Unterricht zu arbeiten ist. Es wurde auch eine Anleitung geliefert, wie 3D-Modelle selbst zu kreieren sind und nicht zuletzt wurde eine Gruppe ausgewählter Lehrerinnen und Lehrer beim Trai-

ning zur Steigerung der Kompetenz zur Vorbereitung einer didaktisch wertvollen Unterrichtseinheit begleitet. Vor den Lehrerinnen und Lehrern mit diesem Training steht keinerlei Barriere, um künftig noch bessere und hochwertigere Bildungsmaterialien für ihre Schüler zu erarbeiten, als es beim Projekt InovEduc gelungen ist.

Basis des verwendeten Trainingsmodells waren die von den Lehrerinnen und Lehrern zuerst absolvierten Vorträge und Exkursionen, die sie durch eines der Themen begleiteten, sowie der nachfolgende Versuch einer didaktischen Verarbeitung des erworbenen Wissens. Die vorgeschlagenen didaktischen Verfahren wurden danach übungsweise an den anderen Seminar TeilnehmerInnen angewendet. Eine gründliche Reflexion half dann den Lehrerinnen und Lehrern, die Grundprinzipien der konstruktivistisch gestalteten Unterrichtsstrategie zu begreifen.

Außer des didaktischen Trainings war die Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern auch auf die Reflexion des Themas „Grenze“ ausgerichtet sowie darauf, dass sie bei der Vorbereitung der Unterrichtseinheiten das Thema „Grenze“ in geeigneter Form reflektieren und den Schülerinnen und Schülern vermitteln können, dass sich Grenzen zwischen Ländern ändern, sich meistens mit historischen und kulturellen Grenzen nicht decken und dass es weise ist, mit den Leuten hinter der Grenze freundlich, entgegenkommend und auf Basis gegenseitiger Gleichheit auszukommen.

Die Nachhaltigkeit des Projektes ist durch die Partnerschaft von MPC (Methodisch-pädagogisches Zentrum Bratislava, Slowakei) und ZIPPO (Institut für postgraduale pädagogische Weiterbildung der Karpatenukraine Ushgorod, Ukraine) gegeben, die an den Trainings teilgenommen haben und die Möglichkeit haben, ähnliche Trainings auch für jene LehrerInnen zu organisieren, denen sie ihre Leistungen zur Verfügung stellen.

Literatur:

Kalaš, I. (Hrsg.): (2013) „Premeny školy v digitálnom veku“, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Prensky, M.: (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9 Jahrgang, Heft 5, MCB University Press, S. 1-6, [online] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [25.12.2014]

Puentedura, R. „SAMR In the Classroom: Developing Sustainable Practice“ [online], http://www.hippasus.com/trp-weblog/archives/2014/11/28/SAMRInTheClassroom_DevelopingSustainablePractice.pdf. [07.02.2017]

Voľanská, L. (2015): The Common History of the Regions, In: Innovative Methods in Education and Research, Prague, Wolters Kluwer, S. 11-15.

Berufsorientierung an ländlichen Neuen Mittelschulen zwischen Interessenstests, Talente-Checks und Landflucht

Zu ausgewählten Aspekten der Zukunftsentscheidung von 14-Jährigen in Neuen Mittelschulen, der Konfusion von Zielen, der Angebotsvielfalt für den BO-Unterricht und der Landflucht

 In der Berufsorientierung an neuen Mittelschulen hat sich ein „Markt“ von Zusatzangeboten etabliert. Viele schulerterne Institutionen bieten Tests bzw. Workshops an. Der Berufsorientierung im Allgemeinen und diesen Zusatzangeboten im Besonderen haftet mehr Eminenz- den Evidenzbasiertheit an. Es ist zu wenig über die Wirkung dieser Steuerinstrumente bekannt. Auf der anderen Seite gibt es eine ungebrochene Tendenz der Schülerinnen und Schüler in vierten Klassen von ländlichen Neuen Mittelschulen, sich für eine weiterführende Schule zu entscheiden. Der Prozentsatz hierfür liegt an manchen Standorten bereits bei 88 %. Aktuell wird viel über die Landflucht der gut Ausgebildeten diskutiert. Wir vertreten die Meinung, dass an dieser Schnittstelle des österreichischen Bildungswesens der Prozess der Landflucht eingeleitet wird. Generell wird in diesem Beitrag die Frage nach der Wirksamkeit der Berufsorientierung gestellt.

 In the professional guidance at Neuen Mittelschulen, a „market“ of additional offers has been established. Many more advanced institutions offer tests and workshops. The professional orientation, in general, as well as these supplementary offerings in particular, are more liable to evidence. There is too little known about the effect of these tax instruments. On the other hand, there is an overwhelming tendency of the students in the fourth grades of rural Neuen Mittelschulen to opt for a secondary school. At some locations, the percentage is already 88%. Currently, a great deal is being discussed on the exodus of well-educated people. We are of the opinion that this this depopulation is a process initiated by the current Austrian educational system. In general, the question of the effectiveness of this professional guidance is examined.

 Az Új Középisokolákban a pályorientációban megvetette lábát egy olyan piac, amely többletkínálatokkal rendelkezik. Sok iskolán kívüli intézmény kínál fel már tesztek, ill. műhelyeket. Az általában vett pályorientációhoz és különösen ezekhez a többletkínálatokhoz több eminencia- és evidencialapúság tapad. Túl keveset tudunk ezeknek az irányító eszközöknek a hatásáról. Másrészt változatlanul erős az a tendencia, hogy a vidéki Új Középisokolák negyedik osztályos tanulói egyre inkább a továbbtanulás mellett döntenek. Néhány iskolában ezek aránya már eléri a 88 %-ot. Jelenleg sok vita folyik arról, hogy egyre több jól képzett hagyja el a vidéket. Úgy látjuk, az osztrák oktatásügy ezen átmenetében bevezetik a vidékről való menekülés folyamatát. Ezért is foglalkozik a cikk a pályorientáció hatékonyságának kérdésével.

 U smjernicama novih srednjih škola uspostavilo se „tržište“ dodatnih usluga. Mnoge vanjske školske ustanove nude ispitivanja i radionice. Profesionalna orijentacija u cjelini, a osobito ove dodatne usluge, posebno privlače oslanjanjem na rezultate. Premalo se zna o utjecaju tih kontrolnih instrumenata. S druge strane, postoji neprekinut trend učenica i učenika četvrtog razreda ruralnih novih srednjih škola da se odluče za daljnje doškolovanje. U nekim mjestima taj postotak iznosi već 88%. Trenutno se mnogo raspravlja o egzodusu visoko obrazovanih pojedinaca. Mi smatramo da se u ovom sučelju austrijskog obrazovnog sustava pokrenuo proces ruralno-urbane migracije. Općenito se postavlja pitanje o učinkovitosti profesionalnog usmjeravanja.

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Wirksamkeit der Berufsorientierung in den vierten Klassen von ländlichen Neuen Mittelschulen im Allgemeinen und um die aktuelle Praxis der Berufsorientierung mit den vielen externen und internen Unterstützungsangeboten (z.B. Boys Days, Girls Days, Tech Lab etc.) im Besonderen. Der Lesbarkeit halber wird im weiteren Text von Berufsorientierung gesprochen, wiewohl die Gesamtheit

der durch die ministeriellen Dokumente festgelegten Orientierungen (Berufs-, Bildungs- und Lebensorientierungen) gemeint ist.

Im Fokus stehen auch die einwirkenden Faktoren rund um die Zukunftsentscheidung von Jugendlichen und die möglichen regionalen Auswirkungen der Zukunftsentscheidungen der Jugendlichen. Es geht neben den vielfältigen Zielen aus der staatlichen Normierung auch um die Wünsche der Wirtschaft, die in Form von exter-

nen Zusatzangeboten für die Berufsorientierung an den Schulen vorliegt.

Auf folgende Fragen wird versucht, eine Antwort zu geben:

- (1) Welche neuen Erkenntnisse ergeben sich, wenn die Berufsorientierung aus einer Perspektive der Regionalentwicklung analysiert wird?
- (2) Können Zusammenhänge zwischen weiterführender Schulwahl auf der achten Schulstufe und der Landflucht identifiziert werden? Gibt es geschlechtsspezifische Effekte bezüglich der Landflucht?
- (3) Gibt es für die Zusatzangebote für die Berufsorientierung eine Tendenz zur Schaffung neuer Angebote? Und sind diese Zusatzangebote für Unentschlossene hilfreich?
- (4) Gibt es eine Begriffs- bzw. Zielkonfusion bezüglich der Zusatzangebote?
- (5) Was könnte hinter den beliebten und vielfach angebotenen Interessentests für die Berufsorientierung stehen?

In diesem Zusammenhang wird auch gefragt, welche Ziele die Berufsorientierung an Neuen Mittelschulen verfolgen sollte und ob der Berufsorientierungsunterricht wirksam ist. Wenn die über 30 internen und externen Angebote für die Berufsorientierung in der Bildungsregion Oststeiermark überprüft werden, kann man den Eindruck gewinnen, dass neben der Feststellung der Begabungen und Interessen der Jugendlichen ein starkes und werbendes Angebot für technische Ausbildungen im Sinne der Facharbeit vorliegt.

Diesem Beitrag liegen die empirischen Analysen, Beobachtungen und Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern aus zwei Untersuchungen zur Berufsorientierung im Jahre 2016 in zwei Bundesländern (Steiermark und Niederösterreich) zugrunde. Weitere Ergebnisse werden von Niederfringer in diesem Heft referiert. Das Projekt ist an der PH Niederösterreich beheimatet. Wie in vielen anderen pädagogischen Handlungsfeldern auch, kann für dieses Fach mehr Eminenz- und weniger Evidenzbasiertheit festgestellt werden. Mit diesem Projekt soll eine belastbare Faktenbasis für die Weiterentwicklung gelegt werden. Generell gesehen liegen für die Entscheidungsmechanismen der Jugendlichen an dieser Schnittstelle des österreichischen Bil-

dungswesens nur wenige aussagekräftige und längsschnittliche Studien vor. Auch ist über die Biografie von Jugendlichen, die eine berufsbildende mittlere Schule besuchen, wenig aus längsschnittlicher Sicht bekannt. Es ist zu vermuten, dass einige dieser Biografien in eine anschließende Ausbildung zu Facharbeiterinnen und Facharbeitern führen.

2 Zum Zusammenhang der Zukunftsentscheidung der Jugendlichen und der Abwanderung in den Regionen

Mit der Reflexion eines Zusammenhanges zwischen Zukunftsentscheidungen der Jugendlichen und den sich abzeichnenden Abwanderungsbewegungen wird eine makrosoziologische Perspektive ins Spiel gebracht (Frage 1). Inspiriert sind die vorgelegten Analysen von der regional-, standort- und lebensraumspezifisch ausgerichteten Perspektive. Dahinter steht die feldtheoretische Perspektive, der zufolge unser Verhalten von der Person und dem Lebensraum bestimmt ist (Graumann, 1982). Dieser Zugang ist auch in anderen Disziplinen beobachtbar. In der Publikation der Harvard-Experten Kawachi und Berkman (2003) wird nachgewiesen, dass das Gesundheitsverhalten zum Beispiel vom nachbarschaftlichen Lebensraum beeinflusst wird.

In den vorgelegten Analysen wird ein Zusammenhang zwischen der Zukunftsentscheidung, ob weiterführende Schule oder Lehre, von 14-Jährigen an Neuen Mittelschulen und der Abwanderung gesehen. Die Binnen-Zu- bzw. Abwanderungsbewegung in Österreich ist mittlerweile ein nachgewiesener Prozess (<https://www.statistik.at/>; [abgefragt am 3. April 2017]). Wie zuvor angeführt, untersuchten wir im Jahr 2016 die Zukunftsentscheidungen in der Bildungsregion Oststeiermark in vierten Klassen an Neuen Mittelschulen. An einer im nördlichen Teil der Bildungsregion gelegenen Neuen Mittelschule identifizierten wir eine große Gruppe von Jugendlichen im Ausmaß von 80 % in vierten Klassen, die angaben, entweder eine berufsbildende mittlere oder eine zur Matura führende Schule besuchen zu wollen. Die Nachfrage im Frühjahr 2017 ergab, dass bereits 88 % der Jugendlichen eine weiterführende Schule besuchen wollen. Das letzte Leistungsfünftel bleibt an dieser Schule für die Polytechnische Schule und danach

vermutlich für die Lehre. Diese Entwicklung hat bereits dazu geführt, dass eine Polytechnische Schule im Norden der Bildungsregion geschlossen werden musste. Das Verbleiben des letzten Leistungsfünftels für die Lehre dürfte einer der Gründe sein, dass die Gewerbetreibenden seit einiger Zeit die mangelnden Qualifikationen der Lehrstellenbewerbenen beklagen. Es stellt sich weiters die Frage, welche Berufschancen die Matura-Qualifizierten in diesem ländlichen Raum haben oder ob die Höherqualifizierung zur Abwanderung führt.

Ein weiterer bemerkenswerter Trend konnte durch eine Untersuchung im Jahre 2016 zu den Zukunftswünschen von Jugendlichen in vierten Klassen von Neuen Mittelschulen im Bundesland Niederösterreich identifiziert werden. Wesentlich mehr Mädchen wählen nach der vierten Klasse eine allgemeinbildende höhere Schule. Es kann angenommen werden, dass diese weiblichen Jugendlichen nach der Matura zum Studium in die Ballungszentren ziehen und dort auch sesshaft werden. Dieser Trend dürfte ganz wesentlich die Landflucht der Frauen begünstigen, zumal angemessene berufliche Möglichkeiten im ausreichenden Maß am Land nicht gegeben sind.

Diese Tatsache ist bereits auf der politischen Agenda des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft angekommen. Einer Stellungnahme des zuständigen Ministers (<https://www.bmlfuw.gv.at/lebenswerte-regionen>; [abgefragt am 3. April 2017]) ist zu entnehmen, dass es junge Menschen zur Ausbildung in die Städte zieht und diese dort auch bleiben. Minister Rupprechter spricht vom Brain-drain in Richtung Ballungsräume. Um 7 % mehr Frauen als Männer verlassen das Land (Frage 2). Eine Binnenwanderung ist in Österreich im Gange; es entstehen große urbane Räume einerseits und dünn besiedelte Gebiete andererseits. Diese sind zum Beispiel Gebiete weiter nördlich der Donau im Grenzbereich oder die Oststeiermark mit hoher Frequenz von Pendlern, abnehmender Infrastruktur und geringem Steueraufkommen pro EinwohnerIn. Auch das südliche Burgenland kann in diesem Zusammenhang genannt werden. Kennzeichen solcher Regionen ist, dass trotz guter Verkehrsverbindungen junge Menschen wegziehen und nicht mehr wie die Elterngeneration pendeln.

Nach der neuesten Prognose der österreichischen Raumordnungskonferenz (ÖROK; <http://www.oerok.gv.at/raum-region/daten-und-grundlage>; [abgefragt am 3. April 2017]) kommt es österreichweit zu diesen Ab- bzw. Zuwanderungsbewegungen. In bereits bestehenden urbanen Räumen und den umliegenden Gemeinden kommt es zu beträchtlichen Zuwanderungen (https://www.statistik.at/web_de/statistiken/index.html; [abgefragt am 3. April 2017]). So verloren die Bezirke Murtal (minus 7,1 %) und Leoben (minus 7,8 %) in der Steiermark rund 7 % ihrer Bevölkerung; Waidhofen an der Thaya und Gmünd rund jeweils 6,2 % bzw. 5,7 %. Die Bezirke Donau-stadt und Floridsdorf in Wien wuchsen jeweils um 27,2 % bzw. 22,1 %.

Es stellt sich die Frage, in welcher Weise diese Entwicklungen von Eltern und Jugendlichen wahrgenommen werden und daraus Schlüsse für die Zukunftsentscheidungen gezogen werden.

3 Zur Ziel- und Begriffskonfusion in der Berufsorientierung

Das Fach Berufsorientierung ist ein junges Fach und die Ziele sind nicht in dem Ausmaß konsensuell verankert wie für das Fach Mathematik oder den Sprachen. Auf diese Tatsache weist Niederfringer (2017) im Aufsatz „Zur Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrages der schulischen Berufsorientierung an Neuen Mittelschulen“ hin. So werden in den entsprechenden ministeriellen Dokumenten zur Berufsorientierung die Zielbereiche Berufs-, Bildungs- und Lebensorientierung festgeschrieben.

Die Berufsorientierung ist ganz wesentlich konfrontiert mit den Bildungswünschen der Jugendlichen und der Eltern einerseits und den Wünschen der Wirtschaft andererseits. Auf der einen Seite stehen die Wünsche der Wirtschaft nach kognitiv starken Jugendlichen für die vielfach anspruchsvolle Facharbeit und auf der anderen Seite stehen die Wünsche der Eltern nach Höherqualifizierung der nächsten Generation.

Das sichtbarste Symbol sich zum Player für die Zukunftsentscheidung der Jugendlichen zu positionieren, ist wohl das mit viel Aufwand etablierte Talent Center der Wirtschaftskammer Steiermark in Graz (<http://www.talentcenter.at> [abgefragt am 4. April 2017]):

„Jede und jeder ist anders. Aber jede/r Einzelne hat die Chance verdient, das Beste aus sich zu machen. Mit dem neuen Talentcenter hat die WKO Steiermark gemeinsam mit ihrem wissenschaftlichen Kooperationspartner Karl-Franzens-Universität Graz österreichweit Einzigartiges geschaffen: An insgesamt 36 Teststationen werden die Neigungen, Talente und Potenziale jener Menschen untersucht, die an der Schwelle einer Entscheidung um Ausbildung oder Beruf stehen. Zunächst sind junge Menschen von 13 bis 15 eingeladen, das Beste an und in sich selbst zu entdecken.“

Dieses Angebot stellt neben den bekannten und bereits genutzten Interessentests der Wirtschafts- und der Arbeiterkammer in der Bildungsregion Oststeiermark ein weiteres externes Angebot dar. Im Talent Center geht es um folgende Ziele in der Berufsorientierung, nämlich die Identifikation von Interessen, Begabungen, Talenten, Neigungen, Potenzialen, dem Besten in den Jugendlichen etc. Sind das nun unterschiedliche Konstrukte oder liegen auch Synonyme vor? Was genau ist der Unterschied zwischen Interessen und Neigungen? Und warum ist das so wichtig? Es gibt eine beträchtliche Ungenauigkeit bezüglich der verwendeten Begriffe und Ziele (Frage 4).

Eine Begründung für die Fokussierung auf die Interessen liegt in einem klassischen berufswahltheoretischen Ansatz (Dreer, 2013, S. 33), im Interessens-Passungs-Ansatz. Die Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass die Berufswahl mit den Interessen zur Passung zu bringen wäre, damit die Berufswahl als gelungen betrachtet werden kann. Deshalb gehören die Interessens- und Begabungstests zum internen und externen Standard-Angebot der Berufsorientierung. Wir gehen aber davon aus, dass besonders Mädchen mehr oder weniger ohne Passung eine weiterführende Schule wählen. Das führt dann dazu, dass an der Schnittstelle zwischen ländlicher Neuer Mittelschule und weiterführenden Schulen Jugendliche, vor allem weibliche Jugendliche, eine Zukunftsentscheidung treffen, die die Landflucht begünstigen. Die Rolle der Berufsorientierung ist in einem solchen Kontext völlig unklar.

Für die Berufsorientierung stellt sich die Frage, welchen Sinn ein Interessens- und Begabungstest

in einer Abwanderungsregion haben könnte. Was soll denn ein Jugendlicher mit testmäßig identifiziertem hohem kreativen Potenzial, mit überdurchschnittlichen feinmotorischen Fähigkeiten und einer Empfehlung für das Goldschmiedehandwerk in einer Randregion des Bundesgebietes machen? Weiters stellt sich die Frage, ob dies alles für die Zukunftsentscheidung der Jugendlichen relevant sein kann. Oder sind denn nicht auch die regionalen Lehrstellenangebote und/oder die mangelnde Mobilitätsbereitschaft von Eltern und Jugendlichen ein limitierender Faktor für die Zukunftsentscheidung?

Zusammenfassend kann aus den Untersuchungen 2016 (Frage 5) gesagt werden, dass der Familien-Kontext entscheidender ist als familienexterne Faktoren (z.B. Angebote zur Berufsorientierung, Interessens- und Begabungstest, Berufsorientierungsmappen etc.).

Aus diesen Untersuchungen 2016 in der Bildungsregion Oststeiermark und dem Bundesland Niederösterreich lässt sich nicht ableiten, in welcher zirkulärer Art und Weise, also zwischen dem jugendlichen Individuum und den Eltern, die Entscheidung für die Zukunft entstanden ist. Es ist auch nicht identifizierbar, ob die Bildungaspirationen der Eltern oder der Wunsch der Jugendlichen nach einer weiteren schulischen Ausbildung zuerst standen. Auch dazu wäre es notwendig mehr zu wissen. Den Interessens-Identifikations-Passungs-Ansätzen ist aus theoretischer Perspektive kritisch zu begegnen (Ratschinski & Steuber, 2012). Mit dem Konzept der Ausbildungsreife wird ein umfassenderes Konzept vertreten.

4 Zur „Angebotsdidaktik“ der Berufsorientierung

Diese Überschrift entstand nach dem Studium einschlägiger Angebote für die Fortbildung für die Berufsorientierung. Ein Teil einer Fortbildung in einem Bundesland war einer „Angebotsdidaktik“ gewidmet. Das Ziel war offenbar, neue Ideen, neue Konzepte und neue Wege im Sinne erprobter Praxis vorzustellen. „Marktplätzen“ in der Fortbildung haftet immer ein „Mehr-Dasselben“ an: Noch mehr Angebote, weitere interne bzw. externe Unterstützungen. Es ist zu bezwei-

feldn, dass ein „Mehr-Desselben“ an Angeboten die Wirksamkeit der Berufsorientierung erhöht. In den Untersuchungen 2016 in der Bildungsregion Oststeiermark und im Bundesland Niederösterreich wurde ein beträchtliches Ausmaß an Unentschlossenen identifiziert. Müsste man einen Mittelwert angeben, läge dieser bei ungefähr 15 %. Dies ist jedoch die halbe Wahrheit. Es liegen große Unterschiede zwischen den Schulen und zwischen den Klassen in den Schulen vor. Die Gründe für diese Unterschiede sind bislang unklar. Sind es unterschiedliche Lehrkräfte in diesem Fach oder liegt der Grund in der unterschiedlichen Zusammensetzung der Klassen? Unklar ist auch, ob nicht auch Unentschlossene unter denjenigen sind, die eine berufsbildende mittlere bzw. eine der maturaführenden Schulen besuchen werden.

Beobachtbar ist für dieses Fach ein Angebots-Denken. In der Bildungsregion Oststeiermark gibt es folgende externe Angebote (Auszug): Faszination Technik von der Industrie, Skills Explorer der Firma Herbitschek, Job Day Weiz, Workshops von der NGO Mafalda, Steirischer Girls Day, Boys Day, diverse Berufsinformationsmessen, Take Tech von der SFG Steiermark, diverse Angebote des AMS, der Arbeiterkammer, der steirischen volkswirtschaftlichen Gesellschaft, des BFI, vom Land Steiermark.

Es hat ein „Mehr-Desselben“ an Angeboten Platz gegriffen. Über Wirksamkeitsstudien der über 30 externen Angebote ist allerdings wenig bekannt. Im Bundesland Niederösterreich wird den Schülerinnen und Schülern eine Berufsorientierungsmappe zur Verfügung gestellt, die vom Landesschulrat, der Arbeiterkammer und der Wirtschaftskammer verantwortet wird. Auch über die Wirksamkeit dieser fachdidaktischen Maßnahme wurden in der Vergangenheit keine Fakten eruiert. Das vermehrte Angebot nützt auf keinen Fall den Unentschlossenen (Frage 3). Im nachfolgenden Beitrag von Niederfriniger wird evidenzbasiert auf den Zusammenhang zwischen den Angeboten in der Berufsorientierung und dem Ausmaß an Unentschlossenen näher eingegangen.

5 Zusammenfassung

Für das Fach Berufsorientierung ist eine gründliche Reflexion der Ziele und der Praxis angezeigt. Wenn bis vier Fünftel einer Schulkohorte sich für eine weiterführende Schule entscheiden oder an manchen Standorten das Ausmaß an Unentschlossenen 20 % beträgt, wäre weniger über neue externe Angebote nachzudenken. Von einem Zusammenhang zwischen Zukunftsentscheidung und Regionalentwicklung bzw. Landflucht kann ausgegangen werden (Frage 1 und 2).

Der Zusammenhang von Zusatzangeboten für die Berufsorientierung und dem Ausmaß an Unentschlossenen konnte nicht belegt werden. Mehr Angebote helfen nicht den abwartenden Zukunftsentscheidenden (Frage 3). Die Ziellage wäre für die Berufsorientierung neuerlich zu klären, da es an vielen Standorten sehr hohe Raten für Schulentscheidungen gibt. Welche Rolle könnte die Berufsorientierung in einem solchen Kontext haben (Frage 4)? Auch angebotsmäßig ist aufgrund der aktuellen Entwicklung eine Revision unumgänglich? Fraglich sind das Konzept der Interessens-Passung und das Angebot von Tests zur Begabung, zu Neigungen und für das Beste im jungen Menschen (Frage 4 und 5). Begrifflich ist einiges im Unklaren und der Zweck bzw. Sinn dieses Fragebogen-Approaches zu hinterfragen, wenn mehrheitlich die Zukunftsentscheidung von der jugendlichen Person und der Familie bestimmt ist (siehe Beitrag von Niederfriniger).

Vielmehr nachzudenken wäre über den Kompensationsauftrag (Niederfriniger, 2017) der Schule im Allgemeinen und in der Berufsorientierung im Besonderen.

Für dieses junge Fach wäre auch mehr Evidenzbasiertheit zu fordern. Zu überlegen wäre auch, ob die vielerorts etablierte „Eventkultur“ in der Berufsorientierung noch förderlich ist.

Was bislang nicht bedacht wurde, sind die Folgen der Berufswahl für eine Region. Am Standort Waldbach in der Steiermark beginnen BürgermeisterInnen, DirektorInnen und andere Engagierte des Gemeinde- und Schullebens darüber nachzudenken, wie eine nachhaltige und für die Region förderliche Berufsorientierung aussehen könnte.

Somit erzielte Berufsorientierung eine regionalpolitische Dimension. Das wäre angesichts der Strukturverarmung ländlicher Räume wohl wünschenswert.

Literatur:

Dreer, B. (2013). Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer.

Graumann, C.-F. (1982). (Hrsg.). Kurt Lewin. Feldtheorie. Band 4. Bern: Hans Huber.

Kawachi, I. & Berkman, L. F. (2003). (Hrsg.). Neighborhoods and Health. New York: Oxford University Press.

Niederfriniger, J. (2017). Zur Umsetzung des gesetzlichen Bildungsauftrages der schulischen Berufsorientierung an Neuen Mittelschulen. Eine fallanalytische Untersuchung zur Wahrnehmung und Umsetzung des Kompensationsauftrages der schulischen Berufsorientierung. R&E-Source. PH NÖ. Baden. April 2017. ISSN:2313-1640.

Ratschinski, G. & Steuber, A. (2012). (Hrsg.). Ausbildungsreife. Kontroversen. Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden: Springer VS.

Internetquellen:

<http://www.oerok.gv.at/raum-region/daten-und-grundlagen/oerok-prognosen.html> [abgefragt am 3. April 2017]

http://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html [abgefragt am 3. April 2017]

<https://www.bmlfuw.gv.at/lebenswerte-regionen/Rupprechter-und-Karmasin-fordern-Ma-nahmen-gegen-die-Landflucht-von-Frauen.html> [abgefragt am 3. April 2017]

<http://www.talentcenter.at> der Wirtschaftskammer Steiermark [abgefragt am 4. April 2017]

Mentoring:

Berufseinstieg in der Professionalisierung von PädagogInnen in Ungarn

 In Ungarn erfolgt die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen in Übereinstimmung mit den bestehenden europäischen Richtlinien. Auch in Ungarn wird gegenwärtig der Aufgabenbereich der Kindergärten und allgemeinbildenden Pflichtschulen komplexer und ist auf die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Ausbildungsinstituten und den schulpolitischen Veränderungen angewiesen: Die gesellschaftlichen und die politischen Veränderungen stellten die Pädagoginnen und Pädagogen somit vor neue Aufgaben. In diesem Prozess wird auch die Rolle der Mentorinnen und Mentoren bedeutsamer. Der Beitrag definiert das Wort Mentor/Mentorin, erläutert die Ziele der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren, ihre Arbeitsfelder und die dazu gehörenden Aufgaben sowie die Merkmale der Qualifikation zum Mentor oder zur Mentorin an der Szegeder Universität.

 In Hungary, the professionalization of pedagogues along European directives appears to be a continuum. Nowadays, the range of tasks for Kindergarten and general education in Hungary has become increasingly more complex and depends on the quality of teacher training and relevant changes in school policy. The social and political changes have presented new tasks and challenges for pedagogues. Within this process, the role of mentors has become more significant. The following article defines the term “mentor” at Szeged University, as well as explains the objectives, activities, tasks, and qualifications of these mentors.

 Magyarországon az európai irányelvekkel megegyezően a pedagógus életpálya kontinuumként jelenik meg. Napjainkban a pedagógusképzésben végbemenő fejlesztések és a köznevelést érintő oktatáspolitikai változások hatására komplexebbé vált a köznevelési intézmények feladatköre, ami új kihívások elé állítja a pályakezdő pedagógusokat. Ebben a folyamatban felerősödött a mentorpedagógus szerepe. A tanulmány definiálja a mentor fogalmát, majd rávilágít a mentorálási folyamat magyarországi jellegzetességeire. Részletesen bemutatja a pályakezdő pedagógusok mentori támogatásának célját, a mentori tevékenységköröket és az ahhoz tartozó feladatokat, valamint a Szegedi Egyetemen működő mentorképzés sajátosságait.

 U Mađarskoj je kontinuirano prisutna profesionalizacija odgajatelja koja je dosljedna europskim direktivama. Danas nadležnost vrtića i općih obveznih škola u Mađarskoj postaje sve složenija i ovisi o kvaliteti obrazovanja nastavnika i promjenama obrazovne politike. Socijalne i političke promjene sučeljavaju pedagogice i pedagoge s novim izazovima. Uloga mentora u tom procesu je sve značajnija. U članku se definira riječ mentor, a zatim objašnjavaju ciljevi potpore putem mentora, njihovo područje djelovanja te s tim srodni poslovi kao i karakteristike kvalifikacija mentora i mentorica na Sveučilištu u Szegedu.

Übergang von der Hochschule in den Beruf

In der formalen Bildung erworbene fachspezifische Kompetenzen und Erfahrungen spielen in der Anfangsphase des Professionalisierungskontinuums eine große Rolle. Ein Schwerpunkt der pädagogischen, internationalen Forschungen ist die Untersuchung der bedeutenden Merkmale von Berufssozialisation. Es wird erforscht, von welchen Faktoren der Bildungsweg eines Menschen abhängt. Wichtige Forschungsfragen sind beispielweise: (1) Wie können die Ausbildungsorte die berufliche Identität und die Fachkompetenzen fördern? (z. B. Breuer, 2006; Kurz, 2005; Schulmeister und Metzger, 2011; Wunderer, 2001)

(2) Welche Faktoren beeinflussen einen erfolgreichen Übertritt in die Berufstätigkeit von PädagogInnen? (z. B. Bührmann, 2007; Krüger und Rauschenbach, 2004; Schaeper und Briedis, 2004; Zingg und Keller-Schneider, 2003)

(3) Welche Rolle spielen MentorInnen in der Professionalisierung von PädagogInnen? (z. B. Bullough und Draper, 2004; Bullough, 2005; Larcher, 2005; Dombi und Kovács, 2015)

Die Forschungen weisen darauf hin, dass die Unterstützung von Lehramtsstudierenden und BerufsanfängerInnen von Diplom-PädagogInnen durch einen Mentor oder eine Mentorin eines der wirkungsvollsten Grundelemente ist. Bullough und Draper (2004: 271-288) zeigten auf, dass die Begleitung durch MentorInnen

- (1) das Gefühl der Isoliertheit von Mentees reduziert,
- (2) bei der beruflichen Entwicklung der Begleiteten hilft,
- (3) den Mentees hilft, ihren Weg zu finden,
- (4) die Selbstsicherheit und das Selbstwertgefühl erhöht und
- (5) das reflexive und problemlösende Vermögen fördert.

Die Teilnahme am Mentoring-Programm hilft, eine hohe Zahl an Berufsausstiegen bei PädagogInnen zu vermeiden.

Der pädagogische Beruf ist eine kontinuierliche professionelle Entwicklung, ein lebenslanges Lernen. In diesem Entwicklungsprozess sind die ersten Berufsjahre in der Berufssozialisation sehr bedeutsam. In der Literatur wird diese Phase für die Lehrpersonen als belastend und krisenhaft bezeichnet. Der Übergang von der Hochschule in die berufliche Tätigkeit kann viel Unsicherheit mit sich bringen und als beschwerlich erlebt werden. Jene Berufsaufgaben, die die PädagogInnen in diesem Zeitraum vor neue Herausforderungen stellen, bestimmen die späteren Einstellungen der PädagogInnen zu ihrem Beruf. Wie der Übergang von PädagogInnen gelingt, hängt nicht nur ausschließlich von den Fachkompetenzen und von den Ergebnissen des Studienabschlusses ab, sondern wird vorwiegend von den eigenen Strategien beeinflusst, mit denen an diese Herausforderungen herangegangen wird. Die PädagogInnen entscheiden selbst oft in dieser sensiblen Periode, ob der gewählte und ausgeübte Beruf wirklich der Richtige für sie ist. (Bührmann, 2007: 4; Nagy, 2004: 376)

Ziele des Mentorings in dem Professionalisierungskontinuum von PädagogInnen

Die Interpretationen von der Bedeutung des Mentors/der Mentorin helfen uns, das Mentoring-Programm im Qualifikationsprozess besser zu verstehen. Der Ursprung des Wortes „Mentor“ ist auf die griechische Mythologie zurückzuführen. Der Begriff stammt von der Figur Mentor aus Homers Odyssee, welcher der Berater Odysseus' Sohn Telemachos war. Hieraus versteht man eine/n MentorIn traditionell als LehrerIn, ErzieherIn, Vorbild und väterlicher/e FreundIn. Nach heutigem Verständnis bedeutet das Wort „Mentor“

eine erfahrene Person, die ihr fachliches Wissen oder Erfahrungswissen an eine noch unerfahrene Person (Mentee) weitergibt. Der/die MentorIn lässt den oder die Mentee im Mentoring-Prozess an Erfahrungswissen teilhaben und begleitet als LehrerIn und Vorbild individuell die Weiterentwicklung des beruflichen Weges eines jüngeren Menschen. Das Ziel ist, den oder die Mentee in der persönlichen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Neuere Definitionen von Mentoring betonen jedoch die Wechselseitigkeit und Komplexität der Beziehung zwischen MentorIn und Mentee. (Halai, 2006: 700; Wang und Odell, 2007: 473)

In Ungarn sind die beruflichen Aufgaben der MentorInnen in dem pädagogischen Professionalisierungskontinuum gesetzlich geregelt. Es gibt einige besonders wichtige Rechtsordnungen aus der Perspektive des Mentorsystems und Karrieremodells von PädagogInnen, von denen die Folgenden genannt werden sollen:

- (1) Gesetz Nr. CXC/2011 über das nationale öffentliche Bildungswesen;
 - (2) Gesetz Nr. CCIV/2011 über das ungarische Hochschulwesen;
 - (3) die Ausbildungs- und Ausgangsvoraussetzungen bei Bachelorstudien der Vorschulpädagogik, des Grundschullehramts und des Lehramts;
 - (4) Regierungsverordnung Nr. 326/2013 (VIII.30.) über das System des beruflichen Werdegangs der PädagogInnen und über die Durchführung des Gesetzes Nr. XXXIII vom Jahre 1992 über die Rechtsstellung der Angestellten im öffentlichen Dienst in den Bildungseinrichtungen.
- In Ungarn erscheint im Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie die Berufslaufbahn von PädagogInnen gemäß den Regelungen als ein Kontinuum. Das bestimmt ein Karrieremodell für PädagogInnen (KindergartenpädagogInnen, PflichtschullehrerInnen und alle Lehrkräfte) von den verschiedenen Stufen des beruflichen Entwicklungsprozesses von der Erstausbildung, über den Zugang zum Beruf und die berufliche Entwicklung bis zum Renteneintritt. Das Karrieremodell ist in 5 Stufen aufgebaut: PraktikantIn, PädagogIn I., PädagogIn II., MeisterpädagogIn und ForschungslehrerIn. Die Phase der Einarbeitung dauert zwei Jahre und kann höchstens um zwei Jahren verlängert werden. Nach dem zweiten Jahr oder höchstens innerhalb von vier Jahren muss eine erfolgreiche Qualifikationsprüfung abgelegt werden.

Das Mentoring kann in verschiedene Phasen eingeteilt werden. Die Begleitung durch das Mentoring beginnt in diesem Prozess schon am Anfang der Ausbildung, dann wird mit der Betreuung der BerufsanfängerInnen fortgesetzt. In der Berufslaufbahn von PädagogInnen sollen der Prozess der Erstausbildungsperiode, die nachfolgende Einarbeitungsperiode sowie die kontinuierliche, berufliche Weiterentwicklungsperiode systematisch koordiniert werden. Die Aufgabe der MentorInnen ist es, sowohl die jungen Lehramtsstudierenden, als auch die BerufsanfängerInnen (KindergärtnerInnen, VolksschullehrerInnen, LehrerInnen) professionell – aufgrund der in den Regelungen formulierten Erwartungen – zu betreuen und zu fördern.

In der Ausbildungsphase wird Mentoring als Instrument der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung des Lehrpersonals verwendet (Niemeier, 2009: 10-13). Das Ziel des Mentorings ist die Unterstützung von Studierenden im Praktikum, die Förderung der pädagogischen Fähigkeiten, sowie die Vermittlung von methodischen Anregungen, damit die Mentees z. B. lernen, die Kinder/SchülerInnen auf autonomes Lernen vorbereiten zu können, mit den heterogenen Kinder-/SchülerInnengruppen der Klassen umgehen zu können oder die optimale Nutzung der IKT verwenden zu können. Die Professionalitätswildung wird von den MentorInnen während des berufsfelderschließenden Praktikums begleitet. Die MentorInnen helfen bei dem Erfüllen des Praktikums von Studierenden und sind erfahrene Praxislehrpersonen (z. B. KindergärtnerInnen, VolksschullehrerInnen, GrundschullehrerInnen), die in dem beruflichen Umfeld (z. B. in einem Kindergarten oder in einer Schule) arbeiten. Diese PädagogInnen haben sich dazu qualifiziert, die künftigen Fachkräfte zu begleiten. Der Mentoring-Prozess wird durch die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praktikumsamt verwirklicht. Die Anforderungen des Praktikums und die Aufgaben der MentorInnen und der Mentees werden von dem ausführlichen Praktikumsprogramm der Hochschule/der Universität bestimmt. Das Programm definiert weiterhin den Aufbau, die Struktur und das Ziel des pädagogischen Praktikums, die Bewertungsformen (z. B. Unterschrift, Praktikumsnote, schriftliche Bewertung) und die Bewertungskriterien. In dieser Phase sind die MentorInnen den Mentees ein Vorbild, ein/eine BeraterIn, ein/eine BegleiterIn

und ein/eine BewerberIn. Um die Ziele erreichen zu können, ist die KindergärtnerIn/LehrerIn-MentorIn-Mentee Beziehung sehr bedeutsam. Bei Mentoring gibt es ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen MentorInnen und ihren Schützlingen. In der Erstausbildung können die Studierenden nicht alles an Wissen und alle Fähigkeiten erwerben, die sie in ihrem ganzen Professionalisierungskontinuum benötigen. So müssen die Ausbildung und die berufliche Entwicklung als lebenslanges Lernen angesehen und entsprechend strukturiert werden. In diesem Entwicklungsprozess brauchen nicht nur die jungen Lehramtsstudenten, sondern auch die Diplom-PädagogInnen im Berufseinstieg die Betreuung von MentorInnen. In Ungarn bekommt jede/r BerufsanfängerIn von Beginn an eine/n MentorIn zur Seite gestellt, der/die für seine/ihre individuelle Begleitung verantwortlich ist. In der Einarbeitungsperiode ist die persönliche, soziale und berufliche Unterstützung von Mentees das Ziel des Mentoring-Programms. Berufseinstieg und Personaleinführung wird definiert als Herausbildung einer beruflichen Identität als PädagogIn, Einleben innerhalb des Kindergartens/der Schule und des Lehrkörpers in das soziale Umfeld, Förderung von fachlichen und methodischen Kompetenzen sowie Hilfe bei der Vorbereitung auf die Qualifikationsprüfung. Daneben ist es noch ein wesentliches Ziel, den BerufsanfängerInnen zu lehren, ihre Tätigkeiten reflektieren und ihre Handlungen bewerten zu können. Die Reflexion und Selbstreflexion wird angeleitet und begleitet (vgl. Huber, 2010, Weisz, 2016: 46-47). In dieser Phase kann die Differenzierung der Rollen von MentorInnen beobachtet werden. Es gibt Situationen, in denen die MentorInnen mit ihrem Verhalten eine Vorbildrolle übernehmen. In anderen Situationen helfen sie dem/der Mentee bei der Lösung eines Problems. In wiederum anderen Fällen geben sie als BeraterIn Informationen über verschiedenen Themen. Die MentorInnen können kritischer Freund oder kritische Freundin sein, d. h. sie können vertrauenswürdige Personen sein, die dennoch provokante Fragen stellen und als FreundIn Kritik an der Arbeit von Mentees aussprechen können. Die MentorInnen sind Vorbilder, BeraterInnen, InnovatorInnen und reflektierende Personen. In dieser Phase gibt es keine übergeordnete und untergeordnete Beziehung in dem persönlichen Kontakt zwischen MentorIn und Mentee. Eine MentorIn-Mentee-

Beziehung findet auf Augenhöhe statt und ist frei von hierarchischen Einschränkungen. Beide Beteiligten tragen zudem eigenverantwortlich für das Gelingen der Betreuungsbeziehung bei.

In der Phase der kontinuierlichen, beruflichen Weiterentwicklung ist das Ziel des Mentorings die Unterstützung der Fortbildung und der berufsbegleitenden Weiterentwicklung, Motivation von Reflektivität und Innovativität, die Entwicklung der pädagogischen Tätigkeiten, sowie die Karriereförderung. Die MentorInnen versuchen den beruflichen Aufstieg der Mentees zu erreichen. Der/die MentorIn fungiert als MotivatorIn und PartnerIn für Veränderungen. Es gibt Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen einem/einer MentorIn und einem Mentee.

Aufgaben der Mentoren und Mentorinnen im Berufseinstieg von PädagogInnen in der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen

Damit die MentorInnen ihre Aufgaben autonom und fachlich auf hohem Niveau leisten können, brauchen sie über mehrere Jahre erworbene berufspraktische Erfahrung. Die Rollenstruktur und die dazu gehörenden Tätigkeiten von MentorInnen sind komplex. In Ungarn definiert die Regierungsverordnung über das System des beruflichen Werdegangs der PädagogInnen. Die Regelung der Einarbeitung der PädagogInnen und das institutionelle Reglement der qualifizierten BerufsanfängerInnen sind die Hauptaufgaben von MentorInnen. Die diversen und inklusiv spezifischen Aufgaben werden in dem MentorIn-Programm der Institute (z. B. Kindergarten, Schule) ausgearbeitet. Die nächste Tabelle stellt jene Haupttätigkeitskreise und die dazugehörenden Aufgaben der MentorInnen in einer systematischen Abteilung dar, die zur Unterstützung der Professionalisierung der BerufsanfängerInnen im Mentoring-Prozess dienen.

Man kann behaupten, dass die Rollenstrukturen und die Aufgaben im Mentoring-Prozess sehr

Die Aufgaben von einem/einer MentorIn im Berufseinstieg von PädagogInnen (KindergärtnerInnen, LehrerInnen)
Die wichtigsten Rechtsordnungen
Das Gesetz Nr. CXC/2011 über das nationale öffentliche Bildungswesen
Regierungsverordnung Nr. 326/2013 (VIII.30.) über das System des beruflichen Werdegangs der PädagogInnen und über die Durchführung des Gesetzes Nr. XXXIII vom Jahre 1992 über die Rechtsstellung der Angestellten im öffentlichen Dienst in den Bildungseinrichtungen
Dokument, in dem die diversen Aufgaben und Pflichten festgelegt sind
Institutionelles Reglement der qualifizierten BerufsanfängerInnen (Es wurde durch die öffentlichen Bildungseinrichtungen ausgearbeitet)
Der/die MentorIn erkennt und berücksichtigt das Reglement der qualifizierten BerufsanfängerIn
Aufgaben bezogen auf Beschäftigungshaltung im Kindergarten/auf Unterrichtshaltung in der Schule
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, hat er/sie die Möglichkeit, die Beschäftigungen/Unterrichtsstunden des Mentors /der Mentorin zu hospitieren.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, kann er/sie bei der Vorbereitung auf die Beschäftigungsbeobachtung/Unterrichtsbeobachtung helfen. Er/sie kann konkrete Beobachtungsaspekte für Hospitierende vorbereiten.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, kann der/die MentorIn bei der schriftlichen Vorbereitung auf die Beschäftigungshaltung/Unterrichtshaltung helfen.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, hilft der/die MentorIn bei der Auswahl der Methoden, Sozialformen und Hilfsmittel der eigenen Beschäftigung/des eigenen Unterrichts.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, hilft der/die MentorIn dem/der Mentee mit Erfahrungen und Ratschlägen bei den praktischen Beschäftigungstätigkeiten/Unterrichtstätigkeiten.
Der/die MentorIn hospitiert bei dem/der BerufsanfängerIn höchstens viermal im Vierteljahr.
Der/die MentorIn hält Beschäftigungsnachbesprechungen/Unterrichtsnachbesprechungen ab.

Tätigkeiten außerhalb der Beschäftigungshaltung/Unterrichtshaltung
Der/die MentorIn strebt nach dem Kennenlernen des Berufsanfängers/der Berufsanfängerin und dem Ausbau einer guten Beziehung zum/zur KollegIn.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, unterstützt der/die MentorIn den/die BerufsanfängerIn einmal wöchentlich mit Konsultationsmöglichkeiten.
Der/die MentorIn hilft dem/der Mentee bei dem Aufbau und bei der Erhaltung einer positiven Beziehung zu den KollegInnen und Kindern und bei der Erweiterung des persönlichen Netzwerks.
Der/die MentorIn stellt dem/der BerufsanfängerIn die Kindergruppe mit den jeweiligen Kindesalters und Lebensläufen der Kinder vor.
Der/die MentorIn stellt die Aufgaben, kindergartenspezifisches/schulformspezifisches Wissen, formale und informale Organisationen des Lehrkörpers vor und gibt „ungeschriebene“ Gesetze des Instituts weiter.
Der/die MentorIn zieht den/die Mentee in die vielfältigen Tätigkeiten des Instituts ein.
Der/die MentorIn hilft dem Mentee bei dem Aufbau einer guten Beziehung, Kooperation und Kommunikation mit Eltern.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, hilft der/die MentorIn dem/der BerufsanfängerIn bei dem Umgang mit Kinder- und Jugendschutz, Mentalhygiene und Drogenprävention.
Wenn der Pädagoge/die Pädagogin es möchte, hilft der/die MentorIn dem/der BerufsanfängerIn beim Umgang und bei der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.
Der/die MentorIn unterstützt den/die BerufsanfängerIn in der Erziehung und Bildung kontinuierlich.
Wenn der/die BerufsanfängerIn (z. B. wegen Krankheit) kurzfristig ausfällt, kann der/die MentorIn bei der Vertretung der Unterrichtsstunden helfen.
Der/die MentorIn hilft bei der Herstellung eines (die persönliche und fachliche Entwicklung dokumentierenden) Portfolios, das der/die BerufsanfängerIn zur Qualifikationsprüfung vorweisen muss. (Die Mentoring-Beziehung endet offiziell nach zwei bis höchstens vier Jahren mit einer Qualifikationsprüfung.)
Tätigkeiten zum Erkennen des Kindergartens/der Schule als Organisation
Der/die MentorIn hilft beim Verstehen und bei der Anwendung von wesentlichen Dokumenten des Kindergartens/der Schule (z. B. Schulplan, pädagogisches Programm, Organisationsregel).
Der/die MentorIn gibt dem/der Mentee Informationen über Funktionsordnung, Gewohnheiten, Aufgaben des Erziehungsjahrs/Lehrjahrs des Instituts und unterstützt in der Umsetzung der Aufgaben.
Der/die MentorIn hilft dem/der BerufsanfängerIn bei der Planung, Vorbereitung und Organisation von Veranstaltungen des Kindergartens/der Schule.
Der/die MentorIn hilft dem/der Mentee beim Aufbau einer guten Kooperation mit den pädagogischen Unterstützungsinstituten (z. B. pädagogisches Zentrum) und außerschulischen Partnern (z.B. HeilpädagogInnen, SchulpsychologInnen).
Der/die MentorIn hilft dem/der Mentee bei administrativen Tätigkeiten.
Kontrolle und Bewertung der Tätigkeiten von BerufsanfängerInnen
Der/die MentorIn bewertet die Tätigkeiten des Berufsanfängers/der Berufsanfängerin einmal in jedem Halbjahr schriftlich und er/sie gibt die Bewertung dem/der LeiterIn und dem/der BerufsanfängerIn.
Der/die MentorIn reflektiert mit dem/der BerufsanfängerIn, bezogen auf seine/ihre fachlichen Tätigkeiten, kontinuierlich.
Der/die MentorIn kontrolliert und bewertet die Beschäftigungspläne/Stundenpläne des Berufsanfängers/der Berufsanfängerin.
Am Ende der Praktikumszeit (nach zwei bis höchstens vier Jahren) nimmt der/die BerufsanfängerIn an einer Qualifikationsprüfung teil, wo seine/ihre Tätigkeiten durch ein Qualifikationsteam bewertet werden.

Abb 1: Die Aufgaben von MentorInnen im Berufseinstieg von PädagogInnen (KindergärtnerInnen, LehrerInnen) (Quelle: Eigene Zusammenstellung)

umfangreich sind. Die Grundvoraussetzung des erfolgreichen Mentorings ist die gute Zusammenarbeit zwischen MentorIn und Begleiteter/Begleiteter. Im Mentoring-Programm kann der oder die Mentee einige Elemente des Norm- und Wertesystems beziehungsweise des Arbeitsstils und Führungsverhaltens vom Mentor oder von der Mentorin übernehmen. Aus dem Mentoring können beide Seite profitieren, das Konzept geht von einem gegenseitigen Geben und Nehmen aus. Für die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee ist von zentraler Bedeutung, dass sich beide Beteiligten als kompetente und berufs-freundliche Personen verstehen. Das Mentoring soll auf dem freiwilligen, individuellen Engagement von MentorIn und Mentee für- und miteinander, auf gegenseitiger Offenheit, Vertrauen und Vertraulichkeit basieren.

Ausbildung zum/zur MentorIn

Alle guten MentorInnen sind gute PädagogInnen, aber nicht alle guten PädagogInnen sind gute MentorInnen. Um ein guter Mentor oder eine gute Mentorin zu sein, reicht es nicht aus, Professionalität in der Lehr-Lern-Situation zu haben. Oftmals wird aus einem/einer LehrerIn, der/die für seine/ihre unterrichteten Unterrichtsfächer hohe Fachkompetenzen besitzt, dennoch kein/e guter/gute MentorIn. Der Mentoring-Prozess setzt bestimmte persönliche, soziale und berufliche Kompetenzen voraus. Um ein erfolgreiches Mentoring-Programm gewährleisten zu können, ist die Ausbildung zum/zur MentorIn ein wesentlicher Bestandteil, um die fachspezifischen Kenntnisse erwerben und die Fachkompetenzen fördern zu können.

In Ungarn ist die Qualifikation zum Mentor oder zur Mentorin eine Weiterbildungsmöglichkeit mit Fachqualifikation für DiplompädagogInnen (z. B. KindergärtnerInnen und LehrerInnen), die von einer Hochschule oder Universität angeboten wird. Mit der Ausbildung erwerben die PädagogInnen ein Zertifikat, durch das die Qualität seiner/ihrer Qualifikation zum Ausdruck kommt. An der Szegeder Universität - Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“ - werden kontinuierlich seit 2010 DiplompädagogInnen aus der kindergärtlichen und schulischen Praxis zum Mentor oder zur Mentorin ausgebildet. Das Ausbildungssystem zählt vier Richtungen der Vor-

bereitung von MentorInnen auf:

- (1) Begleitung der Studierenden in dem kindergärtlichen und schulischen Umfeld,
- (2) Unterstützung in der Einarbeitung der BerufsanfängerInnen,
- (3) die Betreuung der angehenden MentorInnen in der kindergärtlichen und schulischen Praxis,
- (4) Hilfe bei den fachberuflichen Tätigkeiten, was der Vorbereitung der zukünftigen MentorInnen auf eine bestimmte pädagogische Aufgabe dient (z. B. die angehenden MentorInnen sollen erlernen, wie sie die Mentees vorbereiten können, mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen umgehen zu können).

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildung sind:

- (1) die Eigenarten des Erwachsenenalters,
- (2) die Grundlagen des Mentoring-Prozesses,
- (3) Rollen, Kompetenzen und Aufgaben der MentorInnen,
- (4) Struktur und Prozessablauf im Mentoring-Prozess,
- (5) die modernen Methoden und Trainings-Elemente im Mentoring-Prozess wie z. B. Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Konfliktbehandlung, Fallbesprechung.

Die angehenden MentorInnen erwerben Wissen über die Stufen und die Anforderungen des Karrieremodells, über die Voraussetzungen und die Organisation ihrer Arbeit und kennen die neuen Fachliteraturen im Themenbereich Mentoring-Prozess. Die Ausbildung wird von Hospitationen und Erfahrungsbesprechungen begleitet, um eigene Versuche als MentorIn in der Praxis zu wagen.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Mentoring-Programm schon in der Ausbildung von PädagogInnen beginnt und sich in der Phase der Einarbeitung und der berufsbegleitenden Weiterbildung fortsetzt. Der Mentoring-Prozess kann sich in den diversen Perioden in Zielsetzung, Aufgaben und Rollen sehr stark unterscheiden. Die Forschungen deuten darauf hin, dass die Begleitung durch eine erfahrene Person die Professionalisierung von PädagogInnen im Berufseinstieg erleichtern kann, dafür ist Mentoring eines der wichtigsten Instrumente. Die Unterstützung durch MentorInnen dient der persönlichen, be-

ruflichen und sozialen Entwicklung von Mentees. In diesem Entwicklungsprozess können sowohl die MentorInnen, als auch die Mentees von der kooperativen Beziehung profitieren. Die Dauer des Mentoring-Prozesses ist stark von den individuellen Bedingungen abhängig. Nach dem Ablauf des Mentoring-Prozesses können Mentor/Mentorin und Mentee die Beziehung auflösen oder neu definieren.

Das folgende Zitat von Galileo Galilei soll die Bedeutung des Begriffs „Mentor“ illustrieren: „Man kann einem Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ Der/die MentorIn begleitet den/die Mentee nicht direkt, sondern hilft ihm/ihr nur, sich auf den Weg zu machen, wo er/sie sich finden kann.

Literatur:

Breuer, K.: Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jahrgang, Heft 3, 2006, S. 194-210.

Bullough, R., Draper, R. J.: Mentoring and the emotions. In: Journal of Education for Teaching: International research and Pedagogy, 30. Jahrgang, Heft 3, 2004, S. 271-288.

Bullough, R.: Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. In: Teaching and Teacher Education, 21. Jahrgang, 2005, S. 143-155.

Dombi, A. Kovács, K.: Mentor Teacher Training in the Light of a Study at the University of Szeged. The New Educational Review, 40. Jahrgang, Heft 2, 2015, S. 201-210.

Halai, A.: Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. Teaching and Teacher Education, 22. Jahrgang, Heft 6, 2006, S. 700–710.

Huber, U. (2010): Der Begleitete Berufseinstieg für PflichtschullehrerInnen in Europa, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.

Krüger, H.-H. und Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden, V.S. Verlag für Sozialwissenschaften.

Kurz, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, Bertelsmann, S. 427-434.

Larcher, S. (2005): Einstieg in den Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt.

Nagy, M.: Pályakezdes mint a pedagógusképzés közeps fázisa. In: Educatio, Heft 3, 2004, S. 375-390.

Niemeier, M. (2009): Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt. Leipzig, Igel Verlag.

Regierungsverordnung Nr. 326/2013 (VIII.30.) über das System des beruflichen Werdegangs der Pädagogen und über die Durchführung des Gesetzes Nr. XXXIII vom Jahre 1992 über die Rechtsstellung der Angestellten im öffentlichen Dienst in den Bildungseinrichtungen maßgebend.

Weisz, S.: Professionalisierungskontinuum – Die Bedeutung der Praxis-Reflexion im Berufseinstieg. In: PH Publico. Impulse aus Wissenschaft, Forschung und pädagogischer Praxis, Heft 11., 2016, S. 45-50.

Schaeper, H. und Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Projektbericht, Hannover.

Schulmeister, R. und Metzger, Ch. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R. und Metzger, Ch. (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster u. a., Waxmann, S. 13-128.

Thorsten Bührmann Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen Übergänge gestalten und stützen statt auszubilden. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 15. Jahrgang, Heft 1, 2007, S. 4-19.

Wang, J. und Odell, S. J.: An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. In: Teaching and Teacher Education, 23. Jahrgang, 2007, S. 473-489.

Wunderer, R. (2001): EFQM-Modell. In: Zollondz, H.-D. (Hrsg.) (2001): Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf der Basis des Qualitätsmanagements. München, Oldenbourg, S. 186-189.

Zingg, C. und Keller-Schneider, M.: „More Swimming, Less Sinking“ Entwicklungsperspektiven der Berufseinführung.
In: PH Akzente, Jahrgang, Heft 3, 2003, Zürich, S. 20-22.

Schulübergreifende Kollegiale Hospitation

Drei Schulleiterinnen und eine Schulentwicklungsberaterin im Gespräch über Kollegiale Hospitation als Entwicklungsthema in einem Schulverbund von drei burgenländischen Volksschulen



Drei Schulleiterinnen und eine Schulentwicklungsberaterin im Gespräch über Kollegiale Hospitation als Entwicklungsthema in einem Schulverbund von drei burgenländischen Volksschulen.



Three head teachers and one school development consultant are in conversation about collegial work shadowing as one issue of school development in a cluster of 3 primary schools in Burgenland.



Három iskolavezető és egy iskolafejlesztési tanácsadó beszélgetést folytat a kollégák közti hospitálásról, amely egy három burgenlandi népiskola között létrejött iskolaszövetség fejlesztési témáját alkotja.



Tri voditeljice nastavnika i jedna konzultantica razvoja škole govore o stručnom savjetovanju kao o temi razvoja u školskoj udruzi triju osnovnih škola u Gradišću.

Vor drei Jahren gründeten die Schulleiterinnen Birgit Taschler, Christina Frotschnig und Alexandra Schönfeldinger einen Schulverbund und setzten sich das gemeinsame Ziel, schulübergreifend Kollegiale Hospitation zu implementieren. Begleitet und beraten wurden sie von der Schulentwicklungsberaterin Brigitte Leimstättner, Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Im Gespräch mit Sabrina Schrammel berichten sie über die Rahmenbedingungen dieses innovativen Schulentwicklungsprojekts, über ihren gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess, über Herausforderungen und wie sie diese unter Bezugnahme auf relevante Theorien erfolgreich handhaben.

Schulübergreifende Kollegiale Hospitation - ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt von drei Volksschulen

Schrammel: Ihr seid alle drei Leiterinnen von burgenländischen Kleinschulen, die der Bildungsregion Oberwart/Oberpullendorf (Burgenland) angehören und ca. 15 bis 20 km voneinander entfernt liegen.

Schönfeldinger: In meiner Schule, der VS Unterschützen, werden vier Schulstufen in zwei Klassen unterrichtet, ebenso wie bei Birgit Taschler in der Volksschule Jabing. Christina Frotschnig leitet eine dreiklassige Volksschule in Markt Allhau. Wir alle sind Schulleiterinnen mit Unterrichtsverpflichtung.

Schrammel: Seit drei Jahren kooperiert ihr als Schulleiterinnen mit euren Teams in einem Schulverbund. Ihr arbeitet an einem konkreten Entwicklungsthema, an der Implementierung schulübergreifender Kollegialer Hospitation. Warum ist es euch ein Anliegen, in Kooperation Kollegiale Hospitation zu implementieren?

- Frotschnig: Da gibt es mehrere Gründe. Ich habe Kollegiale Hospitation als Junglehrerin, damals an einer Brennpunktschule in Wien, kennengelernt. Seit meiner Bewerbung als Schulleiterin hier in Markt Allhau hat mich dann das Teilen und Weitergeben von Wissen und Erfahrungen, welche die KlassenlehrerInnen oft über Jahrzehnte erarbeitet haben, immer wieder beschäftigt. Ich habe nur nicht gewusst, wie ich das am besten angehen soll.
- Taschler: Ich unterrichte in der Klasse viel mit TeamlehrerInnen, mit denen ich aber schon lange zusammenarbeite, und da bemerkt man dann irgendwann, dass ein Effekt auftritt, nämlich die Entwicklung einer, ich sage mal Teamblindheit. Daher war es mir ein Anliegen – und ich denke, ich kann da für uns drei sprechen – von außen eine neue Perspektive zu bekommen und Impulse von KollegInnen als Anlässe zur Reflexion.
- Schrammel: Alexandra, was war für dich so ein zentraler Grund?
- Schönfeldinger: Ich habe mich in meiner Anfangszeit als Schulleiterin sehr oft als Einzelkämpferin erlebt. So eine berufliche Einsamkeit hinsichtlich des fachlichen Austausches habe ich schrecklich empfunden. Auch weil ich davon überzeugt bin, dass Weiterentwicklung nur in Kooperation möglich ist, bei der du immer wieder neue Impulse bekommst.
- Frotschnig: Und dann kam von Birgit Taschler eine konkrete Anfrage, ob wir uns nicht gemeinsam ein Projekt – nämlich Kollegiale Hospitation – vornehmen wollen. Sie hat als Initiatorin das Steinchen ins Rollen gebracht.

Lern- und Abstimmungsprozesse - notwendige Bedingung erfolgreicher Schulentwicklung

- Schrammel: Ein solches Projekt hat immer eine inhaltliche und eine strukturelle Ebene. Welche Rahmenbedingungen habt ihr euch gemeinsam geschaffen, um dieses Projekt realisieren zu können?
- Taschler: Nachdem – und das ist mir wichtig zu betonen, weil ich es so oft anders erfahre – nachdem wir uns zunächst einmal über grundlegende inhaltliche Aspekte verständigt hatten, sind wir daran gegangen, uns Arbeitsstrukturen zu geben, um Kollegiale Hospitation erfolgreich starten und in Folge implementieren zu können. Zuerst eine Arbeitsgruppe oder einen Verbund zu gründen, nur weil es von außen gewünscht wird und dann zu fragen, welche Inhalte wollen wir uns überhaupt vornehmen, halte ich für den falschen Weg.
- Schrammel: Du stellst die inhaltliche Verständigung vor die Rahmenbedingungen beziehungsweise Arbeitsstrukturen, wie hat das bei euch ausgeschaut?
- Taschler: Mit inhaltlicher Verständigung meine ich zunächst mal das Ausloten der grundlegenden Vorstellungen über unsere pädagogische Praxis als Lehrerinnen. Aus meiner Perspektive stimmen unsere pädagogische Grundhaltung zu Fragen des Miteinanderlernens und unsere Sicht auf Schülerinnen und Schüler in hohem Maße überein.
- Schrammel: Ihr bewegt euch also inhaltlich auf Augenhöhe, könnte man das so sagen?

- Taschler: Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter ist aufgrund ihrer bzw. seiner beruflichen Funktion mit mir auf Augenhöhe. Aber ich spreche hier von einer inhaltlichen und fachlichen Augenhöhe, die bei uns Dreien gegeben ist, und das ist für mich ein wesentlicher Punkt für erfolgreiche Zusammenarbeit in Schulentwicklungsprozessen.
- Schrammel: Und diese inhaltliche Augenhöhe war von Beginn an da?
- Frotschnig: Die war zum Teil gegeben, aber – und das muss schon hervorgestrichen werden – die musste gemeinsam erarbeitet werden. Wir sind zwar von einer gemeinsamen Grundhaltung ausgegangen. Aber wir mussten uns dann doch noch sehr intensiv Inhalte, Methoden etc. der Kollegialen Hospitation erarbeiten und abklären, welche Ziele wir mit der Implementierung Kollegialer Hospitation verfolgen. Das war ein Aushandlungsprozess, der aber definierte Arbeitsstrukturen hatte.
- Schrammel: Welche Arbeitsstrukturen habt ihr euch in der Anfangszeit gegeben?
- Taschler: Zunächst haben wir gemeinsam beschlossen, einen Verbund zu gründen und haben dies der Schulaufsicht kommuniziert.
- Schönfeldinger: Eine wichtige Rahmenbedingung ist auch, dass wir alle drei das Thema in unseren Entwicklungsplänen verankert haben. Wir entwickeln Kollegiale Hospitation im Rahmen von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) weiter, ein Entwicklungsinstrument, das ganz konkrete Strukturen vorgibt.
- Taschler: Zudem haben wir uns gleich am Beginn Beratung und Begleitung seitens der Pädagogischen Hochschule organisiert. Unser Anspruch war es, externe Begleitung zu haben, die uns im Rahmen unserer regelmäßigen Arbeitstreffen beraten hat.
- Schönfeldinger: Ja, im Rahmen dieser Arbeitstreffen haben wir, betreut von Brigitte Leimstättner, gemeinsam entwickelt, was wir unter Kollegialer Hospitation überhaupt verstehen, wie wir Kollegiale Hospitation umsetzen wollen und zentrale Begriffe diskutiert. Das ist Stück für Stück passiert, über einen längeren Zeitraum, auch mit allen notwendigen Lernherausforderungen.
- Schrammel: Was waren das für Lernherausforderungen?
- Frotschnig: Eine Lernherausforderung war der Prozess der gemeinsamen Klärung, was und wie wir im Rahmen der schulübergreifenden Kollegialen Hospitation beobachten wollen. Was für uns Sinn macht, welche Formen sich für die Weiterentwicklung unserer Praxis als brauchbar und handlungsrelevant erweisen werden.
- Taschler: Das war auch ein Prozess mit ‚trial and error‘. Wir haben Fachliteratur gelesen, Beobachtungsbögen entwickelt und diese während der Beobachtung wieder verworfen, weil sie nicht brauchbar waren. Wir haben mit Fallvignetten gearbeitet und dabei gelernt, dass das, was wir beobachten, oft mehr über uns als Beobachterinnen aussagt, als über die beobachteten Personen. Das war für mich ein Aha-Erlebnis. Da hat Lernen stattgefunden.
- Schrammel: Brigitte, du als Schulentwicklungsberaterin, mit welchem Verständnis bist du an das Vorhaben herangegangen?

- Leimstättner: Als Schulentwicklungsberaterin ist es aus meiner Sicht wichtig - und ich orientiere mich dabei an den soziologischen Überlegungen von Bourdieu – Schule als Feld zu denken und die Beteiligten als AkteurInnen. Das versuche ich auch in der Begleitung und Beratung bewusst zu machen – vor allem, um die Möglichkeiten und Grenzen unseres pädagogischen Handelns zu erkennen.
- Schrammel: Was bedeutet es, beteiligte SchulleiterInnen bzw. LehrerInnen als AkteurInnen zu sehen?
- Leimstättner: Sowohl die Implementierung von Kollegialer Hospitation als auch die Kooperation der drei Schulen untereinander ist in diesem Schulsystem als Innovation zu sehen, die es miteinander zu gestalten gilt. Gerade im Zusammenhang mit Innovationsprojekten ist es notwendig, sowohl den kollektiven Habitus im Feld Schule als auch die individuelle habituelle Prägung zu reflektieren und zu hinterfragen.
- Taschler: Das habe ich vorhin angesprochen, wir alle sind Lehrerinnen und Schulleiterinnen, wir haben also einen kollektiven Habitus. Gleichzeitig haben wir in unserer Berufsbiografie verschiedene Erfahrungen gemacht. Das bedingt unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata.
- Leimstättner: Das gerade Gesagte möchte ich unterstreichen. Veränderungen – in dem Fall die Implementierung Kollegialer Hospitation – treffen eben immer auf konkrete Akteurinnen und Akteure mit ihren Biografien, mit ihren Geschichten, ihren Alltagspraxen, Bedürfnissen und Interessen.
Wenn wir von Lernen, Bildung, Unterrichten etc. sprechen, dann verwenden wir zwar die gleichen Begriffe, meinen aber oft nur scheinbar das Gleiche. Schaut man etwas genauer hin, gibt es da höchst unterschiedliche Zugänge, Grundhaltungen und Perspektiven auf Kinder. Das will im Sinne des Anspruches, Beteiligte als AkteurInnen zu sehen, herausgearbeitet, abgeklärt und gemeinsam im Team entwickelt werden. Meine Rolle als Schulentwicklungsberaterin sehe ich unter anderem auch darin, die beteiligten AkteurInnen zu unterstützen, ein gemeinsames Verständnis der Begrifflichkeiten zu entwickeln.
- Frotschnig: Und mir scheint, das ist ein Prozess, der nie einen Abschluss finden kann. Jede von uns hat ihre biografisch erworbenen berufsbezogenen Vorstellungen, Überzeugungen und Interessen. Und diese müssen immer wieder ausverhandelt und abgestimmt werden.
- Taschler: Da war die Moderation von außen durch Brigitte als Schulentwicklungsberaterin vor allem am Beginn unseres Projekts wichtig. Sie hat immer wieder Impulse gegeben und Interventionen gesetzt, damit wir – man könnte sagen als Lerngemeinschaft – die inhaltlichen Aushandlungsprozesse gut gestalten konnten.
- Schönfeldinger: Genau, das sind inhaltliche Verständigungsprozesse und Aushandlungsprozesse, die über Jahre erfolgt sind, das kommt oft aus dem Blick.
- Leimstättner: Die erfolgreiche Erarbeitung gemeinsamer Inhalte und Strukturen von Entwicklungsprojekten ist ja vor dem Hintergrund von wirksam werdenden Macht- und Kräfteverhältnisse im Feld Schule nicht immer ganz einfach.

Schulentwicklungsprozesse angesichts wirksam werdender Macht- und Kräfteverhältnisse

- Schrammel: Das ist ein spannender Punkt, der, wie ich meine, oft nicht explizit angesprochen wird: wirksam werdende Macht- und Kräfteverhältnisse. Brigitte, könntest du das nochmals konkretisieren?
- Leimstättnner: Ich orientiere mich in meiner Beratungstätigkeit theoretisch auch am bourdieuschen Ansatz der Praxeologie, welche das biografische Geworden-Sein der beteiligten AkteurInnen sowie die dem Schulsystem immanenten Macht- und Kräfteverhältnisse systematisch reflektiert. Die LehrerInnen und SchulleiterInnen agieren und reagieren im Feld Schule, das bestimmte Macht- und Kräfteverhältnisse aufweist.
- Schrammel: Was verstehst du unter Macht- und Kräfteverhältnisse?
- Leimstättnner: Da muss ich jetzt ein wenig ausholen, aber es ist wichtig für das Verstehen, wie der Prozess theoretisch aufgesetzt ist. Ich werde von SchulleiterInnen angefragt, sie bei der Umsetzung von Entwicklungsthemen zu begleiten. Im Zuge dieses Prozesses werden von mir immer wieder Reflexionsphasen angeregt, im Rahmen derer ich versuche, mit den Kolleginnen folgende Themenfelder in den Blick zu nehmen: In welchen Kräfte- und Abhängigkeitsverhältnissen steht die Schule zu anderen gesellschaftlichen Feldern, wie zum Beispiel der Politik, der Wirtschaft oder den Wissenschaften? Welche Erwartungen werden von der Bildungspolitik an die Schule herangetragen und welche konkreten Vorgaben gibt es? Das zu erkennen, zu analysieren und zu verstehen ist wichtig, um Handlungsspielräume in Hinblick auf das eigene Entwicklungsthema auszuloten. In einem zweiten Schritt werden die Kräfte- und Hierarchieverhältnisse im Feld Schule selbst, die Abhängigkeiten und Positionierungen der AkteurInnen von und zu einander beleuchtet. Es gibt eben eine hierarchische Differenz zwischen SchulleiterIn und LehrerIn.
- Taschler: Ohne es bewerten zu wollen, es gibt auch eine Differenz zwischen SchulleiterInnen, die an einer Kleinstschule im südlichen Burgenland unterrichten und solchen, die an einer sehr großen Schule in der Stadt arbeiten.
- Leimstättnner: Das zu negieren und so zu tun, als wäre es nicht von Relevanz, wirkt – so meine Erfahrungen – beim Gestalten von Entwicklungsprozessen kontraproduktiv. Es gilt die Relationen ernst zu nehmen, explizit zur Diskussion zu stellen. Und wie vorher schon ausgeführt, die beteiligten AkteurInnen sind habituell geprägt, d.h. sie verfügen über Voraussetzungen, die sie über die Verinnerlichung ihrer sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen erworben haben, was das berufliche Selbstverständnis und die ganz konkreten Praxen mitbestimmt. Das ist der Aspekt, den Birgit angesprochen hat. Wichtig ist noch: alle drei Analysedimensionen stehen nicht isoliert nebeneinander, sie sind stark voneinander abhängig und müssen in Beziehung zueinander gedacht werden.
- Schrammel: Das sind die zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen. Was heißt das auf das konkrete Entwicklungsprojekt angewendet?

- Leimstättner: Es gibt zahlreiche Beispiele, wo AkteurInnen, die gemeinsam arbeiten, aufgrund struktureller Bedingungen des Schulsystems in Konkurrenzsituationen gebracht werden beziehungsweise diese unbewusst (re-)produzieren. Die – diese Situationen hervorbringenden – wirksam werdenden Macht- und Kräfteverhältnisse in den Blick zu bekommen ist die Voraussetzung, um sich damit professionell auseinanderzusetzen und vor allem, sich nicht spalten zu lassen. Spaltung bedeutet oft das Ende eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses.
- Frotschnig: Im Nachhinein betrachtet, hatten wir immer wieder schwierige Konstellationen, die es zu bewältigen gab. Man könnte es auch so formulieren: für den gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozess notwendige Stolpersteine.
- Schrammel: Könntet ihr das an konkreten Beispielen festmachen?
- Schönfeldinger: Da fallen mir gleich zwei Situationen ein. Meine beiden Kolleginnen haben vor einigen Jahren für die Schulleitung derselben Schule angesucht. Eine von beiden ist Schulleiterin geworden. Sie haben sich von Tagungen und Dienstbesprechungen gekannt. In diesen Settings sind sie einander immer wieder aufgefallen und mit Interesse begegnet. Nach dem näheren Kennenlernen und dem Abstecken der Rahmenbedingungen unseres Entwicklungsprojekts, haben sie unter Brigittes Begleitung ihre ‚Geschichte‘ in Bezug auf das Ansuchen um die Schulleitung offen gelegt. Mit aller notwendigen Wertschätzung und Ehrlichkeit haben sie miteinander geklärt, was das für den gemeinsamen Schulentwicklungsprozess bedeuten kann und wie sie konstruktiv damit umgehen wollen.
- Frotschnig: Wir hatten sehr schnell die Gelegenheit, unsere Klärungen in der Praxis zu überprüfen und die getroffenen Vereinbarungen umzusetzen. Offenheit, Transparenz und Ehrlichkeit prägen unseren Austausch und das Bemühen, sich professionell damit auseinanderzusetzen und vor allem, sich nicht spalten zu lassen.
- Taschler: Das macht sich als Modell und Vorbild aus meiner Sicht bezahlt und wirkt sich auf die KollegInnen innerhalb des Qualitätsverbundes nachweislich aus.
- Schönfeldinger: Das andere Beispiel war die Situation, als eine von uns von der Schulaufsicht gebeten wurde, an offizieller und prominenter Stelle ihre Expertise einzubringen, das pädagogische Konzept der Schule vorzustellen, was dann auch – wenn ich mich richtig erinnere – sehr medienwirksam geschehen ist. Der Punkt war, dass das angefragte fachliche Know-how bereits seit Jahren auch an einer anderen Schule in unserem Schulverbund erarbeitet worden ist. Da stellen sich dann schon Fragen wie: Wer wird aus welchen Gründen als Expertin angefragt? Welcher Schule wird die Möglichkeit gegeben, sich zu präsentieren? Warum wird auf die andere – seit Jahren Vorzeigeschule – scheinbar vergessen? Wie hängt das mit etwaigen Strategien der Zusammenlegung von Kleinschulen zusammen? Es ergeben sich dann ganz viele Überlegungen, die eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene für eine gewisse Zeit – wie soll ich sagen – zumindest blockieren.
- Leimstättner: Das ist nur eines von vielen Beispielen, welche die Gefahr der Spaltung von kooperativen Entwicklungsprozessen bergen. Wenn man sich solche Geschichten mit der theoretischen Brille von Bourdieu anschaut, wenn man es schafft in Distanz zu gehen, dann zeigen sich unter Umständen verborgene Mechanismen der Macht- und Kräfteverhältnisse.

- Taschler: Wenn man diese dann vor Augen und einen moderierten Gesprächsrahmen hat, kann man solche Konstellationen offen ansprechen und zum Thema machen. Das ist die Basis für eine gute fachliche Zusammenarbeit.
- Schönfeldinger: Ich denke, wenn es zu solchen Geschichten kein ausreichendes Bewusstsein gibt oder diese geradezu negiert werden – dazu neigen wir im Schulsystem – dann beginnt etwas zu schwelen und von der Idee her gute Entwicklungsprozesse finden hier ihr Ende.
- Schrammel: Wie geht ihr mit den Hierarchieverhältnissen innerhalb von Schule um?
- Taschler: Als Schulleiterinnen haben wir eben deshalb die Entscheidung getroffen, Kollegiale Hospitation zunächst auf Leitungsebene zu erproben, Erfahrungen zu sammeln, gemeinsam zu reflektieren um dann von Seiten der Leitung für die Implementierung im Kollegium entsprechende Strukturen zu schaffen.
- Schönfeldinger: Das ist ein wichtiger Punkt: In einer ersten Runde haben wir uns auf Leiterinnen-Ebene Fachwissen angeeignet, eine gemeinsame Sprache entwickelt. In der praktischen Erprobung haben wir dann Erfahrungswissen gesammelt. Dabei haben wir uns folgende Fragen gestellt: Wie geht es mir als Lehrerin, wenn ich von einer Kollegin, die nicht von meiner Schule ist, beobachtet werde? Beim ersten Mal waren wir alle nervös, wollten unsere schönsten Stunden herzeigen. Jetzt ist das nicht mehr so. Jetzt ist es so, wenn ich schwierige Konstellationen in der Klasse habe, dann bitte ich meine Schulleiter-Kolleginnen, Birgit und Christina, um Kollegiale Hospitation, um einen Blick von außen. Wir haben vertrauensvolle, tragfähige Arbeitsbeziehungen schulübergreifend entwickelt. Wie man das ganz konkret macht, das steht in keinem Lehrbuch. Da steht oft nur, dass man sie braucht.

Über das Zusammenspiel von fachlichem Wissen und praktischer Erfahrung

- Schrammel: Alexandra hat das Expertinnenwissen von euch drei Schulleiterinnen angesprochen, als Zusammenspiel von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung.
- Leimstättner: Das Projekt wurde so aufgesetzt, dass in einer ersten Phase die Schulleiterinnen sich Fachwissen aneignen beziehungsweise Erfahrungen sammeln konnten, bevor die Kollegien eingebunden wurden. Die KollegInnen konnten so Sicherheit gewinnen, indem sie erlebten, dass die Schulleiterinnen über weite Strecken kompetent sind. Zum einen wissen sie wovon sie sprechen, zum anderen haben sie auch selbst erfahren, wovon sie sprechen. In einer zweiten Schleife haben die Schulleiterinnen ihr erworbenes Expertinnenwissen genutzt, um es den KollegInnen zu ermöglichen, selbst Wissen über Kollegiale Hospitation zu entwickeln.
- Frotschnig: Ja, wir haben uns in einem intensiven, gemeinsamen Prozess Wissen über Kollegiale Hospitation angeeignet und dieses Wissen auf Schulleiterinnen-Ebene erprobt. Dabei wurden uns Themen bedeutsam, die in der Literatur zwar beschrieben sind, aber erst in der praktischen Erfahrung tatsächlich begriffen werden.
- Taschler: So zum Beispiel, dass es Zeit braucht, eine auf Vertrauen basierende tragfähige Arbeitsbeziehung herzustellen.

- Frotschnig: Oder die Erfahrung, von schulfremden Kolleginnen auf meiner Hierarchieebene hospitiert zu werden, um Schulentwicklungsprozesse gestalten zu können.
- Schönfeldinger: Und trotzdem waren wir in der Versuchung, diesen Prozess beim Transfer in die einzelnen Kollegien abzukürzen. Schnell haben wir erkannt, dass wir auch ihnen diesen Prozess ermöglichen müssen und haben uns wieder zurückgenommen.
- Leimstättner: Mir ist in diesem Zusammenhang wichtig hervorzuheben, dass diese tragfähige Arbeitsbeziehung nicht von vorne herein gegeben war. Dass es vertrauensbildende Interventionen gebraucht hat und dass diese Arbeitsbeziehung auch Bewährungsproben hatte. Aus meiner Sicht ist es unter anderem eine zentrale Aufgabe von SchulleiterInnen eine vertrauensvolle Arbeitsumgebung zu schaffen. Und was kann sinnvoller und wirksamer sein, als es zuerst selbst zu erproben, zu erfahren und zu lernen?

Frühbegabungen in der Übergangsperiode zwischen Kindergarten und Grundschule

 In der vorliegenden Studie werden Fragen der Identifizierung und Erziehung von Begabten im Kindergarten und in der Grundschule erörtert. Fragen werden behandelt, ob sich Begabung in diesem Alter erkennen lässt, was der Begriff Frühbegabung bedeutet, wie Begabte im Kindergarten gefördert werden und wie all dies der Begabtenförderung in der Schule zu Grunde liegt. Merkmale von begabten SchülerInnen mit Lernstörungen werden von den Autorinnen ausführlich analysiert. Gemeinsamkeiten in der Förderung von begabten Kindern werden – mit besonderer Rücksicht auf Wege der Begabtenförderung – ausführlich beschrieben. Es wird festgestellt, dass Begabung und Erfolg nicht gleich zu setzen sind. Leider wird in Wirklichkeit nur ein geringer Prozentsatz der Frühbegabungen zu erkannter, tatsächlicher Begabung. FörderpädagogInnen haben auch die Aufgabe, begabten Kindern bei der Weiterentwicklung zu helfen, kognitive, produktive und Spezialbedürfnisse von hochbegabten Kindern zu befriedigen. Es ist wichtig, dass all dies in geeigneter, emotional positiver Atmosphäre verläuft und nicht zu vergessen, dass begabte Kinder vor allem Kinder sind.

 The present study examines the question of how to identify and educate gifted children in Kindergarten and primary school. Within this context of giftedness, this study aims to reveal what early education means as well as how gifted children are fostered in Kindergarten. Additionally, the authors analyze in detail the characteristics of talented pupils with learning disabilities. Commonalities in the advancement of talented children are described, with particular regard to the specific ways of furthering the education and advancement of gifted children. It is noted that giftedness and success are not equal. Unfortunately, in reality, only a small percentage of early abilities are recognized as actual aptitude. Educationalists also have the task of helping talented children develop the cognitive, productive and special needs of high-born children. It is important that all of this is done in a suitable, emotionally positive atmosphere and it must be remembered that gifted children are, in fact, also children.

 A tanulmány a tehetséges gyerekek felismerésének és nevelésének kérdéseivel foglalkozik óvodás és kisiskolás korban. Azokat a kérdéseket járja körül, hogy: felismerhető-e óvodás korban a tehetség, hogyan történik a tehetségfejlesztés az óvodában, és mindez hogyan alapozza meg az iskolai tehetségfejlesztést. A szerzők részletesen elemzik a tanulási zavarral küzdő tehetséges gyermekek jellemzőit. A tehetséges gyerek fejlesztésének közös elemeit részletesen bemutatják, különös tekintettel a tehetségfejlesztés útjainak leírására. Megállapítják, hogy a tehetség nem egyenlő a sikerrel. A valóságban a tehetségigéreteknek csak egy kis részéből lesz felismert, igazi tehetség. A tehetséggondozónak az is a feladata, hogy segítse a gyermeket a továbbfejlődésben, kielégítse a kiemelkedő képességű gyermek megismerési, alkotási és speciális szükségleteit. Fontos, hogy mindezt megfelelő szeretetteljes légkörben tegye, nem feledve el azt, hogy a tehetséges gyermek elsősorban gyermek.

 U ovom istraživanju se raspravlja o pitanja identifikacije i odgoja darovite djece u vrtiću i osnovnoj školi. Pritom se bavi pitanjem može li se darovitost vidjeti u ovoj dobi, što predstavlja značenje ranog talenta, tj. kako se nadarena djeca potiču u vrtiću i kako poticanje nadarene djece svoj temelj ima u školi. Autorica podrobno analizira karakteristike darovitih učenika i učenica s teškoćama u učenju. Detaljno se opisuju sličnosti u poticanju darovite djece s posebnim osvrtom na načine poticanja. Utvrđuje se da ne treba izjednačavati talent i uspjeh. Nažalost, u stvarnosti, samo će mali postotak ranih talenata postati raspoznatljivi, stvarni talent. Poticajni pedagozi imaju zadatak pomaganja darovite djece u razvoju te im omogućiti da zadovolje svoje kognitivne, produktivne i posebne potrebe. Važno je da se sve to odvija u odgovarajućoj, emocionalno pozitivnoj atmosferi te pritom ne zaboravi da su darovita djeca, prije svega, djeca.

Einleitung

Kindergarten und die ersten Jahre in der Schule gelten als Zeiträume, in denen die Erziehung und das Unterrichten von Kindern in institutioneller Form beginnt. Das sind Schauplätze, an denen die ersten Diagnosen und Therapien entstehen können, wo sowohl Nachhilfe als auch Begabtenförderung beginnen können. In der vorlie-

genden Studie werden Fragen zu der Begabung von Kindern in der Übergangsperiode zwischen Kindergarten und Grundschule erörtert, wobei besonders auf Entfaltung von Frühbegabungen und auf Begabtenförderung bei Begabten mit Störungen in der Teilfähigkeit Lernen fokussiert wird.

Definitionen der Begabung

László Balogh (2007) definierte den Begriff Begabung wie folgt: „Menschen, die aufgrund ihrer ausgezeichneten Fähigkeiten in jedem Tätigkeitsbereich im Leben zu hohen Leistungen fähig sind, gelten als Begabte.“

Anders formuliert: „Begabung gilt als Potenzial im Individuum, das in der Interaktion von äußeren und inneren Faktoren entsteht. Begabung ist sowohl Verhalten und Attitüde als auch Wertesystem und Selbstwahrnehmung.“ (Éva Gyarmathy, 2007) Hochbegabte handeln nie aus Pflicht, ihre Tätigkeit wird weder durch Erfolg noch durch Anerkennung motiviert: sie sind einer Sache ergeben, die sie nie mehr loslässt.

Begabungsmodelle betonen im Grunde genommen mehrere Faktoren, wobei auf die Bedeutung der Förderung (von überdurchschnittlichen Allgemeinfähigkeiten, der Kreativität, der Spezialfähigkeiten, der Aufgabenzuwendung) fokussiert wird. Dies bedeutet, Begabung lässt sich bei vorhandenen Voraussetzungen mit einer langen Förderarbeit entfalten. Begabungsmodelle umfassen

diese Komponenten, wobei die Bedeutung von Begabungsfaktoren betont wird.

Für Renzulli (1994) gilt die gemeinsame Teilmenge der Mengen Motivation – Kreativität – hohe intellektuelle Fähigkeiten (innerhalb des Dreiecks Familie – Freunde/Peers – Schule) als Bereich der (Hoch-)Begabung.

Mönks definierte den Begriff Begabung wie folgt: Begabung entsteht in der Interaktion von drei Persönlichkeitsmerkmalen. Zur gesunden Entwicklung dieser drei Merkmale (Motivation, Kreativität, hohe intellektuelle Fähigkeiten) wird eine verständnisvolle, unterstützende gesellschaftliche Umgebung (Familie, Freunde/Peers, Schule) gebraucht. Anders formuliert: „Eine positive Interaktion zwischen diesen sechs Faktoren gilt als Voraussetzung für die Entstehung der Begabung.“ (Mönks, 1998; Mönks und Knoers, 1997: 192).

Endre Czeizel (2004) formulierte ein 2 x 4 + 1-Faktoren-Modell, in dem Begabung (im Viereck Familie – Freunde/Peers – Gruppe von Altersgenossen – Schule) als Teilmenge der intellektuellen Spezialfähigkeiten – intellektuellen Allgemeinfähigkeiten – Kreativität – Motivationsfähigkeiten erscheint und Schicksal als +1 Faktor gilt.

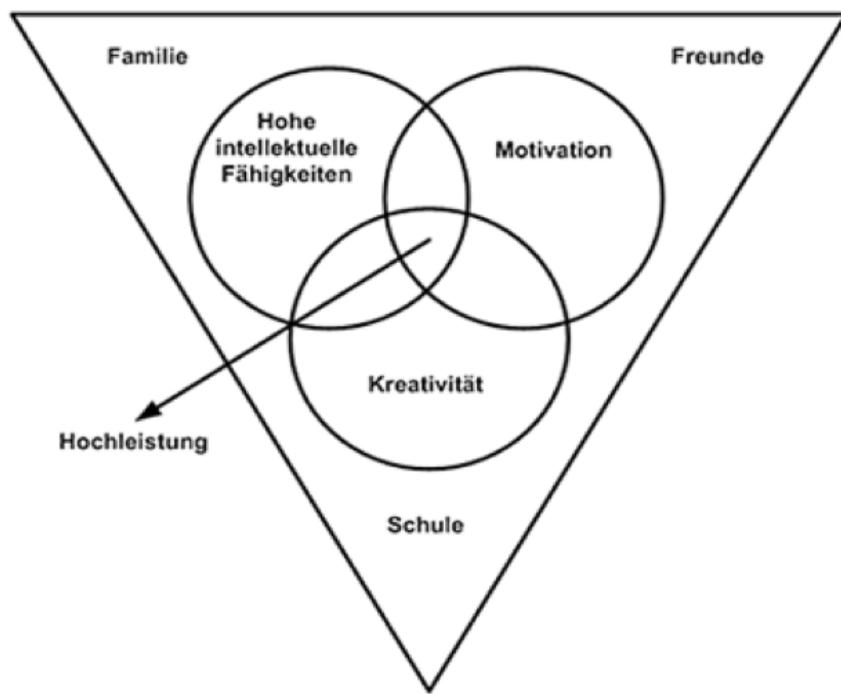


Abb. 1: Das triadische Interdependenzmodell der Begabung nach Mönks und Renzulli (vgl. Renzulli, 1994)

Die aktuellen Merkmale der Altersgenossen, der Familie, der Gesellschaft und der Schule sind die bestimmenden Faktoren, die als charakteristischer sozialer/Sozialisationshintergrund für das Individuum gelten und Voraussetzungen, Umfeld bzw. Möglichkeiten für die gesellschaftliche Determination seiner Entwicklung bieten. Zu den Allgemeinfähigkeiten gehören zum Beispiel: gutes Gedäch-

nis, ausgezeichnete Sprachfähigkeiten und hochentwickelte Denkfähigkeiten. Spezialfähigkeiten (zum Beispiel körperliche, visuelle, naturwissenschaftliche und mathematische Fähigkeiten) bestimmen den Charakter der Begabung. Kreativität besteht aus Faktoren wie Problemempfindlichkeit, Flexibilität, Fluenz und Originalität. Motivation bietet Schwung und Ausdauer, um Aufgaben zu erfüllen und Zielsetzungen zu erreichen.

Laut Mihály Csikszentmihályi (2010) wird Begabung durch drei Faktoren bestimmt: einerseits durch persönliche Erbeigenschaften, andererseits durch kulturelle Erwartungen an das Individuum bzw. durch gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung von Bezugspersonen und Institutionen, die entscheiden, was als wertvoll gilt.

Begabtenförderung

Vieles hängt davon ab, ob rechtzeitig, bzw. wann Begabtenförderung beginnt. Fähigkeiten sind in idealem Alter, auf optimalem Niveau zu entwickeln, wobei die sensitive Periode für die Förderung verschiedener Fähigkeiten identifiziert werden muss. Welche sind jedoch die Merkmale, die sich schon im Kindergarten- bzw. Grundschulalter wahrnehmen lassen, aufgrund derer Kinder/SchülerInnen mit großer Sicherheit für frühbegabt erklärt werden können? (Dúró, 2005)

Aufgrund unserer bisherigen Kenntnisse lässt sich Frühbegabung in Bezug auf musische, mathematische und visuelle Fähigkeiten schon im Vorschulalter identifizieren, woraufhin man mit der Förderung beginnen kann. Da Begabung

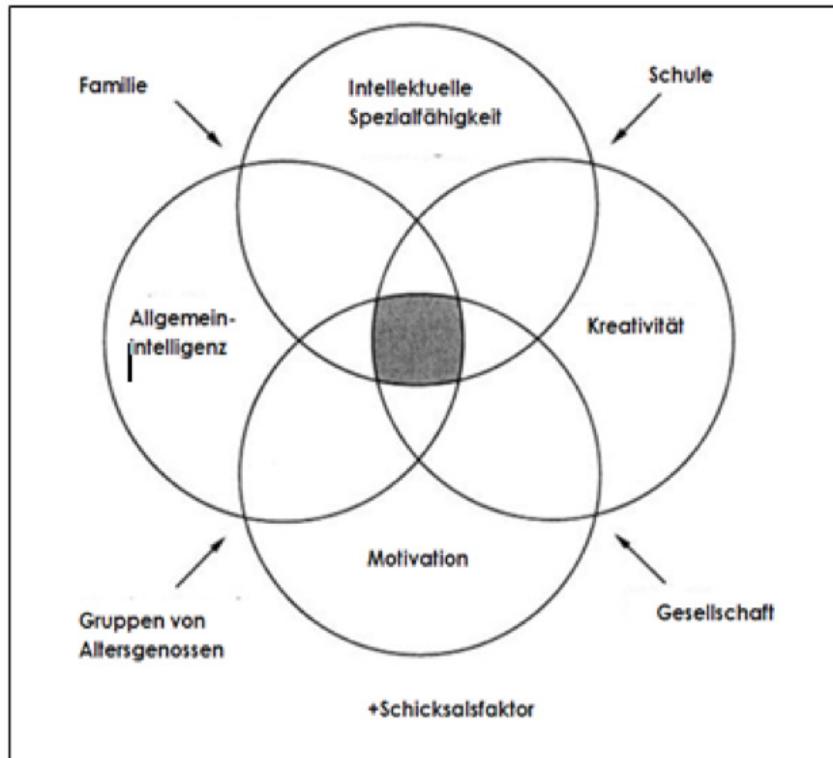


Abb. 2: Begabungsmodell von Endre Czeizel (vgl. Czeizel, 2004)

aber nicht in jedem Bereich so früh erscheint, muss eine geeignete, auf weiten Grundlagen beruhende intellektuelle, moralische und emotionale Entwicklung für jedes Kind gesichert werden.

Kindergarten und Grundschule sind grundsätzlich berufen, die Entwicklung der Grundfähigkeiten und -fertigkeiten – Alter, Altersmerkmale und individuelle Eigenschaften der Kinder in Erwägung gezogen – den Anforderungen der Triade Arbeit - Lernen - Spielen entsprechend zu ermöglichen.

Als einer der Zentralbegriffe der obigen Anforderungen gilt, die individuellen Eigenschaften zu berücksichtigen, das heißt, die aktuelle Persönlichkeit des Kindes zu kennen, um eine Förderung mit Erfolg durchzuführen.

Bei Kleinkindern gilt Beobachtung als grundlegendes Mittel, die Persönlichkeit kennen zu lernen. Dies kann entweder eine spontane Beobachtung bei Alltagstätigkeiten oder eine gezielte, organisierte Beobachtung von einem angege-

benen Gesichtspunkt aus sein. Bei spontanen Beobachtungen werden Erfahrungen über den aktuellen Status der Persönlichkeit, über die moralische Entwicklung, die sich im Verhalten zeigt, über Sprechkultur, Sozialisationsniveau, Interessen und Kenntnisse der Kinder gesammelt. Diese Erfahrungen werden um Gespräche mit den Eltern ergänzt, aus denen hervorgeht, wie die Familie funktioniert, welche Erziehungsprinzipien, -möglichkeiten und -sorgen sie hat. Diese Globalkenntnisse reichen jedoch nicht, um Förderpläne für die Kinder zu erarbeiten. In einer Serie von gezielten Beobachtungen lassen sich Merkmale erschließen, aufgrund derer einzelne Kinder als Frühbegabte gelten. Es bedeutet viel, einzelne Leistungen zu analysieren, es ist jedoch unentbehrlich, regelmäßig zu beobachten und Trends gezielt und korrekt zu erschließen, um begründete Entscheidungen zu treffen.

Es ist wichtig, zu berücksichtigen, dass

- Begabung und Erfolg nicht gleichzusetzen sind. Leider wird in Wirklichkeit nur ein geringer Prozentteil der Frühbegabungen zur tatsächlichen Begabung;
- FörderpädagogInnen auch die Aufgabe haben, diese Statistik positiv zu ändern;
- Kindergarten und Schule berufen sind, eine Atmosphäre für schaffende Freiheit und für Mut zu entwickeln.

Begabtenförderung in der Übergangsperiode zwischen Kindergarten und Schule

Im Kindergarten wird Begabung unter spezifischen Verhältnissen gefördert. Es gibt relativ wenige Kinder, deren Begabung sich früh entdecken lässt (Kinder, die sehr gut zeichnen, singen, im Kopf rechnen, usw.), Identifizierung bzw. Förderung von Frühbegabungen gilt jedoch als wahre Herausforderung für PädagogInnen.

Begabtenförderung beginnt mit der Identifizierung der Frühbegabungen, anschließend werden individuelle Fördermethoden angewendet. Im Kindergarten lassen sich Begabte in den Kindergartengruppen bzw. in "Förderstunden für Begabte" entwickeln. So wird Begabtenförderung in Alltagssituationen integriert und die Kinder können frei entscheiden, ob sie an den angebotenen Tätigkeiten teilnehmen. Diese Situationen

sind offen, jeder kann sich jederzeit anschließen oder mit der Tätigkeit aufhören. Diese Stunden sind natürlich ebenfalls spielerisch. All dies trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Kindergarten bei und wird auch durch die Persönlichkeit des Pädagogen/der Pädagogin bzw. durch eine fördernde Atmosphäre unterstützt, die emotionale Sicherheit bietet.

In der Schule wird Begabtenförderung in die Lernverhältnisse integriert.

Frühe Erscheinungsformen der Begabung:

- Überraschend genaues bzw. ausführliches Kurz- und Langzeitgedächtnis;
- Das Kind kann sich überdurchschnittlich lange auf eine Sache konzentrieren;
- Reicher, vielfältiger Wortschatz, der sich schnell entwickelt;
- Hochentwickelte Vorstellungskraft, die sich in frühen Rollenspielen zeigen kann;
- Frühes figuratives Zeichnen (d. h. beim Zeichnen erzählt das Kind, was gerade gezeichnet wird);
- In den Zeichnungen des 18- bis 20-Monate alten Kindes lassen sich zum Beispiel Hausdach, Autorad, Blumenstengel schon entnehmen;
- Schaffende Tätigkeit im frühen Alter (d. h. mit eineinhalb Jahren kann das Kind 4 bis 5 Knetmassenfiguren modellieren, Spielzeug in den Regalen nach Farben, symmetrisch zu-rechtstellen, wenn Ordnung gemacht wird);
- Frühe Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Fiktion können (d. h. mit eineinhalb Jahren weiß das Kind schon, was der Unterschied zwischen „Wir essen etwas als Spiel“ und „Wir essen wirklich etwas“ ist);
- Sinn für Humor (d. h. mit etwa zwei Jahren dichtet das Kind Sprüchlein absichtlich um und lacht dann darüber, es versteckt den Stift oder die Brille des Vaters/der Mutter und lacht, wenn er/sie diese Gegenstände suchen, usw.);
- Das Kind bevorzugt ältere Spielkameraden (oder viel jüngere, damit es sie herumkommandieren kann);
- Abstraktes Denken, das sich in diesem Alter hauptsächlich in Sprachfertigkeiten zeigt (Wörter, die auf Zeitverhältnisse hinweisen, wie zum Beispiel gestern, am Abend, usw.);
- Auch mathematische Fertigkeiten erscheinen eindeutig (mit zwei Jahren kann das Kind vier

bis zehn Gegenstände sicher zählen; es kennt Begriffe wie mehr, weniger, ebensoviel; mit drei Jahren kann das Kind im Zahlenraum bis fünfzig rechnen: addieren und subtrahieren);

- Frühes Selbstbewusstsein und Selbstreflexion (sie lassen sich an Ausdrücken wahrnehmen wie „Meiner Meinung nach“, „Du hast daran gedacht“, „Es ist gut, hier zu liegen“);
- Leidenschaftliches Interesse an Umwelt, Menschen, Gegenständen, Naturerscheinungen, Musik, Betrieb von Maschinen, usw.; Schon mit einemhalb bis zwei Jahren fragt das Kind außerordentlich oft, es versucht Zusammenhänge zu finden;
- Hochentwickelte Koordination und Feinmotorik.

Hauptmerkmale von Begabten mit Lernstörungen

Kinder/SchülerInnen mit Teilfähigkeitsschwächen verdienen in Hinsicht der Begabtenförderung eine besondere Aufmerksamkeit. Zahlreiche Beispiele zeugen davon, dass Hochbegabte, die in einzelnen Bereichen zu herausragenden Leistungen fähig waren, an Teilfähigkeitsschwächen litten. Einstein, Edison, Nietzsche, Da Vinci, Yeats und Flaubert galten zum Beispiel als Hochbegabte mit Teilfähigkeitsschwächen.

Im Allgemeinen haben Kinder/SchülerInnen mit Teilleistungsschwächen in Einzelbereichen herausragende Fähigkeiten und sie sind zu Hochleistungen fähig, in anderen Bereichen gehören sie jedoch zu den „Underachievern“ (Gyarmathy, 2002). Charakteristisch für sie ist eine Diskrepanz zwischen den – aufgrund der Fähigkeiten – erwarteten und aktuellen Leistungen, ein kognitiver Vorgang oder mehrere kognitive Vorgänge funktionieren bei ihnen nicht richtig. Bei diesen Kindern/SchülerInnen lassen sich Begabungskerne besonders schwierig erkennen, da ihre Intelligenzstruktur unausgeglichen ist, kein einziges, bestimmendes Fähigkeitsmuster lässt sich bei ihnen identifizieren.

Die Charakteristika der Hochbegabung und die von Lernstörungen sind außerordentlich divergent und Mängel verdecken meistens die Chancen, dass Hochbegabung zum Vorschein kommt. Während ein exzellentes Langzeitgedächtnis, ein reicher Wortschatz, sehr gutes Textverstehen,

ausgezeichnete Argumentierung und verbale Hochleistungen als Merkmale der Hochbegabung gelten, weisen ein schwaches Kurzzeitgedächtnis, ein reicherer Wortschatz im mündlichen als im schriftlichem Bereich, Probleme im Wörterverstehen und schwache Leistungen in den Grundrechenarten auf Lernstörungen (Teilleistungsschwächen) hin.

Eingriffsmöglichkeiten:

- Flexible, individuelle Annäherungsweise zum/zur SchülerIn;
- Individuelles Programm für den/die SchülerIn (zusammengestellt von den Eltern, dem Förderpädagogen/der Förderpädagogin, dem/der KlassenlehrerIn und dem/der SchülerIn);
- Begabungsentfaltung gilt als primär, Entwicklung der Teilfertigkeit nur als sekundär;
- Möglichkeiten in der Schule den Bedürfnissen des Schülers/der Schülerin anpassen;
- Unterrichtsplan den Stärken des Schülers/der Schülerin anpassen;
- Erfolge erleben lassen;
- Lernbegeisterung und -motivation fördern.

All dies kann mit entsprechenden Techniken und Adaptationsmöglichkeiten unterstützt werden. Aufgaben sollen gestellt werden, in denen der/die SchülerIn Erfolg erlebt. Kompliziertere Aufgaben sollen in einfachere, erlernbare Einheiten aufgeteilt werden. Dem/der SchülerIn soll ein/e LernpartnerIn helfen, die Schwierigkeiten zu überwinden. Der/die SchülerIn soll immer gelobt werden, wenn dies möglich ist.

Der Gebrauch von neuen Errungenschaften der Technik (Textprozessor, Rechtschreibkontrolle, Tablet, usw.) soll empfohlen und zugelassen werden, alternative Bewertungsmethoden sollen eingesetzt werden. Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten in den Interessengebieten des Schülers/der Schülerin soll gefördert werden. Metakognitive Strategien sollen dem/der SchülerIn beigebracht werden und die Analyse des Lernprozesses soll die Lernplanung und die Bewertung der erzielten Ergebnisse umfassen.

Die Arbeit mit begabten SchülerInnen, die an Teilleistungsschwächen leiden, lässt sich in mehreren Bildungsformen durchführen, sie gilt jedoch als besondere Herausforderung für die PädagogInnen. Wichtig ist, dass diesen SchülerInnen alles Mögliche zur Verfügung steht, um ihre Begabung zu entfalten, da ihre ausgezeich-

neten Fähigkeiten allzu oft verborgen und ungenutzt bleiben.

Zielsetzungen der Begabtenförderung lassen sich individuell und auf ein konkretes Problem gerichtet bestimmen.

Wege der Begabtenförderung

Frühbegabung ist am Gedächtnis, an der Fantasie und am logischen Denken relativ leicht zu erkennen (Nagy, 2012) und eine erfolgreiche Förderung ist von mehreren Perspektiven aus möglich.

Förderung der Stärken von begabten SchülerInnen

Begabte SchülerInnen sammeln auf einzelnen Bereichen umfangreiche Kenntnisse an und man soll ihnen helfen, diese zu vertiefen. PädagogInnen haben nicht vor, SchülerInnen zu frühreifen Menschen zu erziehen, jedoch sollen sie diesen SchülerInnen möglichst viele Gelegenheiten bieten, in Spielsituationen (Logikspiele, Rollenspiele, usw.) immer wieder Erfolge zu erleben.

Komplexförderung

Bei der Begabtenförderung ist es wichtig – außer Spezialfähigkeiten, die eventuell zu fördern sind – auch Allgemeinfähigkeiten zu fördern und die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit zu unterstützen.

Förderung der schwachen Fähigkeiten von Begabten

Wenn es um hochbegabte SchülerInnen geht, sind unter Schwächen Mängel zu verstehen, die die Entwicklung der Begabung erschweren oder diese an der Entwicklung hindern. Schwächen zeigen sich im Allgemeinen in unausgeglichene Begabungsprofilen. Probleme können z.B. in der Psychomotorik, in der sozio-emotionalen Reife oder bei der Motivation auftreten. Auf jeden Fall erschweren diese die Entwicklung der Begabung oder gegebenenfalls hindern sie die Begabung an der Entwicklung. Eventuelle Schwächen des begabten Schülers/der begabten Schülerin sind unbedingt zu diagnostizieren. All diese Schwächen lassen sich unterschiedlich behandeln. Dementsprechend soll ein Programm zur Aufhebung der Schwächen der Begabten psychologisch begründet sein und als individuelle Hilfe durchgeführt werden.

Tolerante Atmosphäre schaffen, die zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt

Begabte SchülerInnen sollen mit ihren Werten im Reinen sein, jedoch dürfen sie diese nicht überschätzen. Intellektuell nicht so begabte MitschülerInnen mit guten sozialen Fähigkeiten können helfen, Hochbegabte zu integrieren. In solchen Fällen erleben alle SchülerInnen, dass nicht nur hochentwickelter Intellekt als Wert gilt.

Geeignete Atmosphäre schaffen

„Atmosphärenverbesserung“ bezieht sich auf die Gesamtsituation in der Gruppe und ist berufen, zu erzielen, dass SchülerInnen mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten – mit ihren schnellen und meistens richtigen Antworten – die anderen Kinder nicht entmutigen.

Ergänzende Tätigkeiten

Das ist die Entwicklung von solchen Bereichen, die zur Begabtenförderung nicht unmittelbar beitragen. Zielsetzung: Entspannung (z. B. SchülerInnen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten werden in der Malerei, im Tanz oder Sport „gefördert“).

Ruhen und Relaxen

Kinder/SchülerInnen sollen lernen, sich auch auszuruhen. Sich erfrischen können nur diejenigen, die in der Freizeit relaxen können. Eines der besonders großen Probleme im Kindergarten ist, dass begabte Kinder teilweise viel geringere Schlafansprüche haben als ihre Altersgenossen im Allgemeinen. Ruhen/relaxen bedeutet, dass Kindern nicht der Nachmittagsschlaf als solcher, sondern die Gelegenheit angeboten wird, zu schlafen. (Dombi, Sztanáné, 2015)

Aufgaben des Pädagogen/der Pädagogin

- Überdurchschnittliche Fähigkeiten, Kreativität und Motivation – mit Berücksichtigung der Persönlichkeit – entdecken, Persönlichkeit optimal fördern und Begabung entsprechend entfalten;
- Kooperation, soziale Beziehungen und Kommunikation des Kindes/Schülers/der Schülerin fördern;

- Für 5 bis 7 Jahre alte bzw. Vorschulkinder Werkstätten organisieren, um ihre Begabung entsprechend zu entfalten;
- System der Begabungsdiagnostik (Identifizierung, Auswahlverfahren, Effektivitätsmessung) erarbeiten, Tests durchführen, System jährlich überprüfen;
- Tätigkeitsinhalte erarbeiten, die den individuellen Fähigkeiten entsprechen (Werkstätten organisieren), Jahresarbeitsplan und reiche, vielfältige Förderprogramme zusammenstellen. (Nagy, 2010)

Zusammenfassung

Begabung und Erfolg sind nicht gleich zu setzen. Leider wird in Wirklichkeit nur ein geringer Prozentteil der Frühbegabungen zu erkannter, tatsächlicher Begabung. FörderpädagogInnen haben auch die Aufgabe, diese Statistik positiv zu ändern. Sie sollen Begabungen und deren Erscheinungsformen erkennen, Kindern/SchülerInnen bei der Weiterentwicklung helfen und kognitive, produktive und Spezialbedürfnisse von hochbegabten Kindern/SchülerInnen befriedigen. Es ist wichtig, dass all dies in geeigneter, emotional positiver Atmosphäre verläuft und es gilt, nicht zu vergessen, dass begabte Kinder vor allem Kinder sind.

Begabtenförderung gilt als eine komplexe Tätigkeit, in der alle Erziehungsfaktoren in Interdependenz wirken. Wie Mönks (1998) formulierte: „Familie vermittelt Werte, Lehrer öffnen Tore, Freunde wirken als Katalisatoren.“

Literatur:

Balogh, L. (2007): Elméleti kiindulópontok a tehetségprogramokhoz.

URL: http://www.mateh.hu/publikaciok/Balogh_elmeleti_kiindulas.doc (10.03. 2017)

Dombi, A. - Sztanáné, B. E. (2015): Pedagógusmesterség. Szeged, SZTE JGYPK.

Duró, Zs. (2005): Tehetséges gyerekekről mindenkinek. Budapest, Codex Print Kiadó.

Czeizel, E. (2004): Sors és tehetség. Budapest, Urbis Kvk.

Csikszentmihályi, M. (2010): Tehetséges gyerekek. Budapest, Nyitott Könyvműhely.

Gyarmathy, É. (2002): Az alulteljesítő tehetségek In: Czizler, I., Halász, L., Marton, L. M. (Hrsg.) (2002): Az általánostól a különös. Budapest, Gondolat Kiadó. 22-57

Gyarmathy, É. (2007): A tehetség. Háttér és gondozásának gyakorlata. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Mönks, F. J., Knoers, A. M. P. (1997): Ontwikkelingspsychologie. 7th ed. Assen, Van Gorcum

Mönks, F. J. (1998): A tehetséges gyermekek társas - érzelmi fejlődése In: Balogh L. (Hrsg): Tehetség és társadalom. Debrecen. 35-40

Nagy, J-né (2012): Tehetségígéretek gondozásának elmélete és gyakorlata. Szolnok, ONM.

Renzulli, J. S. (1994): Schools For Talent Development: A Practical Plan For Total School Improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Transition – Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Schule

Dem Thema der Transition kommt gegenwärtig, nicht nur bildungspolitisch, ein hohes Interesse entgegen. Alle wissenschaftstheoretischen Diskussionen weisen Einigkeit dahingehend auf, dass vor allem den ersten Transitionen im Leben eines Menschen besondere Bedeutung zukommen. Als zentral werden hier die Übergänge Familie - erste Bildungsinstitution und Kindergarten-Schule gesehen. Von Seiten der Bildungspolitik gibt es, in Anlehnung an aktuelle Forschungsbefunde, seit geraumer Zeit Initiativen die im Besonderen die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule mit Schwerpunkt Sprachförderung forcieren. Den aktuellen Höhepunkt dieser Bemühungen um eine verstärkte Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen Kindergarten-Volksschule mit dem Ziel einer möglichst nahtlosen Übergangsgestaltung mit dem Schwerpunkt Sprachförderung finden wir in der Grundschulreform NEU (2016/17). Der vorliegende Artikel widmet sich daher einerseits einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Transition Kindergarten – Volksschule und geht andererseits der Frage hinsichtlich der Umsetzung im Praxisfeld vor dem Hintergrund der Sprachförderung nach. Neben der Analyse von Zielen, Schwerpunkten und Erwartungen von Übergangsprozessen werden auch konkrete Maßnahmen zur Umsetzung im pädagogischen Praxisfeld beschrieben.



The issue of transition is currently being widely raised, not only within the context of educational policy. Scientific-theoretical discussions unanimously show that the first transitions in a person's life are especially important. Within this study, the transitional family, first educational institutions, and Kindergarten are seen as central factors. From current research findings, there have been initiatives toward the successful transition from Kindergarten to primary school, with special emphasis on language promotion. The current highlight of these efforts is the cooperation between two educational institutions, Kindergarten and Volksschule, with the aim of a seamless transition from one school to the other with specific focus on language promotion. The following article, therefore, is devoted to a scientific theory within the context of this transition from Kindergarten to Volksschule. On the other hand, the question regarding the implementation of this theory into practice is analyzed, specifically with language promotion in mind. Therefore, in addition to examining the aims, priorities and expectations of this transition process, concrete measures for implementation in the pedagogic field of practice are also described.

Az óvoda-iskola átmenet témája napjainkban nem csak képzéspolitikai szempontból tart számot nagy érdeklődésre. Minden tudományelméleti vita egységes álláspontot képvisel abban a tekintetben, hogy az ember életében az első átmeneteknek van döntő jelentőségük. Központi fontosságúak a család és az első nevelési intézmény, valamint az óvoda és iskola közti átmenetek. Az oktatáspolitikai részéről az aktuális kutatási eredményekre támaszkodva hosszú ideje vannak olyan kezdeményezések, amelyek különösen a nyelvfelkészítést fókuszba állító óvoda-iskola átmenet megszervezését helyezik előtérbe. Megtaláljuk az „Új általános iskolai reformban“ (2016/17) azt a törekvést, hogy a két nevelés-oktatási intézmény, az óvoda és iskola szorosabb együttműködést valósítson meg, melynek célja az átmenet nehézségeitől mentes megszervezése, s amelynek középpontjában a nyelvi fejlesztés áll. A tanulmány szerzője egyrészt tudományelméleti szempontból vizsgálja meg az óvoda-iskola átmenet problematikáját, másrészt a szakmai megvalósítás kérdését járja körül a nyelvfelkészítés érdekében. Az átmenetek céljainak, súlypontjainak és elvárásainak elemzése mellett konkrét intézkedéseket is megfogalmaz a pedagógiai gyakorlatba történő átültetés érdekében.



Tema tranzicije trenutno je vrlo prisutna i to ne samo u obrazovnoj politici. Sve znanstveno teorijske rasprave jednako gledaju na to da su u ljudskom životu osobito važni prvi prijelazi. Središnju važnost tako ima prelazak od obitelji prema prvoj obrazovnoj ustanovi te vrtiću i školi. Sa stanovišta politike obrazovanja, na temelju postojećih rezultata istraživanja, već neko vrijeme postoje inicijative koje posebno ubrzavaju način prijelaza iz vrtića u školu s naglaskom na razvoj jezika. U reformi osnovnog obrazovanja NEU (2016/17) predstavljen je vrhunac sadašnjih napora u jačanju suradnje između dvije obrazovne ustanove, vrtića i osnovne škole, u cilju što djelotvornijeg prijelaza s naglaskom na razvoj jezika. Ovaj članak se fokusira s jedne strane na epistemološku raspravu o temi tranziciji vrtić - osnovna škola te, s druge strane, postavlja pitanje o provedbi jezične podrške u području prakse. Uz analizu ciljeva, prioriteta i očekivanja tranzicijskih procesa opisuju se i konkretne mjere za provedbu u obrazovnoj praksi.

1. Einleitung

Unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen weisen Einigkeit hinsichtlich der Bedeutung ei-

ner gelungenen Übergangsbewältigung bzgl. einer erfolgreichen Bildungsbiographie aus. Demzufolge scheint es nicht überraschend, dass sich zahlreiche Kindergarten- und Schulstandorte

auf den Weg gemacht haben, den Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule im Sinne eines durchgängigen Bildungsprozesses zu gestalten. Auch auf bildungspolitischer Ebene findet das Thema reges Interesse und wichtige Weichen wurden bereits gestellt. Mit dem Schuljahr 2013/14 beauftragte das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) die Bundesländer, Modellprojekte zum Thema Übergang und Sprachförderung zu entwickeln und implementieren. Aufbauend auf diese ersten Schritte kam es im September 2014 bei einer Regierungsklausur zur Verabschiedung eines 6 Punkte Programms, das unter anderem auch die Schuleingangsphase ausdrücklich in den Blick nimmt. (<https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?5te6mh>) Darin wird der Kindergarten im Elementarpädagogikpaket explizit als Bildungseinrichtung gestärkt und als „erste Bildungseinrichtung, in der die wesentlichen Grundlagen für die Entwicklung der Kinder gelegt werden“ gesehen. (www.bka.gv.at/DocView.axd?Cobld=57183) Ein weiterer zentraler Schwerpunkt dieses Reformpaketes ist die kindgerechte Gestaltung der Schuleingangsphase und die Sprachförderung in der Volksschule, insbesondere der Grundstufe I./Primarstufe I.

Die Schuleingangsphase wird dabei wie folgt definiert: „Das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre werden als gemeinsame Schuleingangsphase aufgefasst.“ (ebda.)

Den aktuellen Höhepunkt dieser Bemühungen um eine verstärkte Kooperation finden wir im, mit dem 1. September 2016 in Kraft tretenden Schulrechtsänderungsgesetz (BHBI I Nr. 56/2016).

Hier werden beide Einrichtungen explizit als „Bildungseinrichtungen“ wahrgenommen, die einen gemeinsamen „Bildungsraum“ für alle Kinder bilden sollen.

„Die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule sollen als gemeinsamer Bildungsraum durchgängige Entwicklungs- und Bildungswege schaffen und faire Bildungschancen für alle Kinder vermitteln.“ (Grundschuljahr 2016)

Wie vorangegangen bereits erwähnt, sollen sich die Einrichtungen Kindergarten und Schule als gemeinsamer Bildungsraum definieren, was voraussetzt, dass sich der Kindergarten als Institution mit einem unumstrittenen Bildungsauftrag in der Bildungslandschaft etabliert.

Daher kommt es nachstehend zu einer bündigen Diskussion hinsichtlich der Bedeutung des Kindergartens als erste Bildungsinstitution. Darauf aufbauend werden Erkenntnisse aus der Transitionstheorie schlüssig dargelegt.

2. Die Bedeutung des Kindergartens als erste Bildungseinrichtung

Die in der Historie unterschiedlich gewachsenen Institutionen Elementar- und Primarbereich haben sich aus ihrem Kontext in der österreichischen Bildungslandschaft ungleich positioniert und aus der Nahtstelle haben sich oft unüberwindbare Schnittstellen entwickelt, die eine gute Zusammenarbeit erschweren bzw. immer noch, zumindest punktuell, erschweren.

Der Kindergarten blickt auf eine lange Tradition als Betreuungseinrichtung zurück. Zwar findet sich der Bildungsanspruch schon bei Fröbl, dennoch etablierte sich der Kindergarten primär als Betreuungseinrichtung. Aktuelle Forschungsbefunde, wie auch pädagogische Diskussionen unterstreichen aber den Kindergarten als erste Bildungseinrichtung und verweisen auf die zentrale (Bildungs-)Bedeutung der frühen Kindheitsjahre.

Dass sich der Kindergarten aktuell in einem Umbruch von der Betreuungs- zur Bildungsinstitution befindet, wird auch in diversen bildungspolitischen Bemühungen deutlich.

2009 kam es zur Verabschiedung eines bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans für elementare Einrichtungen. Dieser bildet die Grundlage für die Planung, Durchführung und Reflexion des Bildungsgeschehen zum Aufbau und zur Differenzierung von Kompetenzen, die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erwerben sollen (vgl. CBI 2014: 2).

Die Einführung des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres hatte zur Konsequenz, dass der Bildungsrahmenplan um ein Modul für das letzte verpflichtende Kindergartenjahr ergänzt wurde. Dem Thema der frühen sprachlichen Bildung und Förderung wurde ebenfalls ein zentraler Stellenwert eingeräumt, da der Bildungsrahmenplan (2009) um den Anteil zur frühen sprachlichen Förderung (2009) erweitert wurde. Die verstärkte Konzentration auf den Bildungsbereich Sprache ergibt sich aus dem Anspruch einer chancengerechten Bildung, da sprachliche

Kompetenzen ebenso zentral für eine erfolgreiche Bildungsbiographie sind, wie ein gelungener Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Auch Bildungsministerin Sonja Hammerschmid weist in dem aktuellen Leitfaden „Schülerinnen / Schülereinschreibung NEU“ (2016) auf die Entwicklung des Kindergartens von einer Betreuungs- zu einer Bildungsinstitution hin und unterstreicht die Bedeutung zentraler Lernprozesse in den frühen Kindheitsjahren, wie etwa die sprachliche Bildung (vgl. Hammerschmid, 2016: 1). Neben der Etablierung des Kindergartens als Bildungsinstitution (Elementarpädagogik – Paket, 2015) können noch weitere zentrale Aspekte für eine gelingende Übergangsgestaltung festgemacht werden. Bevor auf diese eingegangen wird, soll es nachstehend zu einer Debatte um das Thema „Transition – Übergänge gestalten“ kommen.

3. Transition – Übergänge gemeinsam gestalten

„Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen, sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen!“ Dieser Ausspruch von Maria Montessori vor über hundert Jahren, hat nichts an Aktualität und Präsenz in den aktuellen Bildungsdebatten verloren, nämlich dann, wenn es um ein Thema geht, das, wie oben bereits diskutiert, gegenwärtig einen Schwerpunkt in der pädagogischen Forschung und Praxis einnimmt: Transition oder umgangssprachlich Übergänge zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen. Der Transitionsbegriff hat eine schnelle Verbreitung in der pädagogischen Praxis erfahren und den Begriff „Übergang“ abgelöst. Was macht den Unterschied jedoch aus? Hacker (2008) hat den Alltagsbegriff Übergang, der die punktuelle Situation beschreibt, durch den psychologischen Terminus Transition ersetzt, der den Übergang als einen Prozess definiert.

Griebel und Niesel fassen Transition folgendermaßen zusammen:

„Die Veränderungen, mit denen ein Mensch vor, während und nach einem kritischen Lebensereignis konfrontiert wird erfordern hochkomplexe und vielfältige Lern- und Entwicklungsprozesse.“ (Griebel/Niesel, 2011: 100)

Die Transitionstheorie von Griebel & Niesel beschreibt Veränderungen auf mehreren Ebenen:

die Ebene des Einzelnen, der Beziehungen und der Lebensumwelten. Jede Ebene bringt Veränderungen mit sich, die das Kind und seine Familie sowie andere relevante Bezugspersonen bewältigen müssen (ebda.).

Griebel & Niesel weisen somit eindrücklich darauf hin, dass der Übergang nicht nur das einzelne Kind, sondern alle am Leben beteiligten Bezugspersonen betrifft.

Dieser Annahme folgend, formulieren sie folgende handlungsleitende Schwerpunkte für die Praxis:

- „Die Berücksichtigung aller Akteure und
- Ihr Zusammenwirken
- In einem prozesshaften Geschehen,
- In dem die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden.“ (Griebel/Niesel, 2011: 116)

Dies unterstreicht, dass die Bewältigung der Transition nicht nur als Kompetenz des Einzelnen, sondern im Zusammenwirken aller zu sehen ist. Griebel spricht daher in diesem Zusammenhang auch von der „Kompetenz des sozialen Systems“. (Griebel, 2004: 7)

Wie vorangegangen bereits erwähnt, unterstreichen Griebel & Niesel nicht nur die Bedeutung aller am Übergang Beteiligten, sondern formulieren in ihrer Theorie drei zentrale Ebenen, auf welchen es zu (für Transitionsprozesse typische) Veränderungen und Herausforderungen kommt. Auf diese wird nachstehend bündig eingegangen.

3.1. Veränderungen auf der individuellen Ebene

Die Herausforderung auf der individuellen Ebene bezieht sich auf die Veränderung der Identität, die mit dem Erwerb eines Selbstbildes als kompetentes Schulkind und die Bewältigung von starken ambivalenten Emotionen wie Stolz, Neugier, Freude, Ungewissheit und Bedrohung einhergeht. Für die künftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger bedeutet das eine hohe Anforderung an die soziale Kompetenz. Kinder müssen sich als selbstwirksam erleben können, damit sie ein positives Selbstbild und einen positiven Selbstwert entwickeln. Der Kompetenzerwerb beinhaltet zum einen den Erwerb von Basiskompetenzen und zum anderen den Erwerb unterrichtsnaher sowie schulischer Kompeten-

zen die für das schulische Lernen von Bedeutung sind. Dies sind zentrale Grundvoraussetzungen für das Gelingen der Integration der neuen Identität „Schulkind“ ins eigene Ich (vgl. Griebel / Niesel, 2011: 119) Auch Eltern müssen mit Veränderungen in der individuellen Ebene klarkommen. Hier gilt es, starke herausfordernde Emotionen und Unsicherheiten zu verarbeiten und Verantwortung für ein Schulkind zu übernehmen. Außerdem muss der Verlust an Kontrolle über das Kind, die mit der Lehrkraft geteilt werden muss, verarbeitet werden. Eine große Herausforderung ist die Anpassung der Erwartungshaltung an das Leistungsvermögen des Kindes.

Die zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Ebene für Kinder ist die Entwicklung vom kompetenten Kindergartenkind zum kompetenten Schulkind, bei den Eltern kommt es zum Erwerb eines Selbstbildes als kompetente Mutter oder kompetenter Vater eines Schulkindes mit unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen (vgl. Griebel / Niesel, 2011: 119).

3.2. Veränderungen auf der interaktionalen Ebene

Die interaktionale Ebene beschreibt Veränderungen bestehender Beziehungen. Verluste müssen verarbeitet werden und die Aufnahme neuer Beziehungen muss integriert werden. Das betrifft auch die Familie, es kommt zu veränderten Interaktionen, da auch innerfamiliär neue Rollen eingenommen werden. So werden bestehende Freundschaften zwischen Kindern getrennt und neue gebildet. Aber auch Eltern müssen Verluste verarbeiten und neue Beziehungen aufbauen. Die wesentliche Veränderung betrifft jedoch die Beziehung zum eigenen (Schul-)Kind. Hier müssen Anforderungen an Selbstständigkeit, Kontrolle und Unterstützung an die neue Situation angepasst werden (vgl. Griebel / Niesel, 2011: 119).

3.3. Veränderungen auf der kontextuellen Ebene

Die größte Herausforderung auf der kontextuellen Ebene ist für die Kinder die Integration der Schule als zweiten zentralen Lebensbereich neben der Familie. Die beiden Lebenswelten Kin-

dergarten und Schule zeigen auf der einen Seite zwar hohe Anschlussmöglichkeiten, auf der anderen Seite werden zentrale Unterschiede für die Kinder spürbar.

Hauptaufgabe ist hier die Integration sehr unterschiedlich strukturierter Lebensbereiche, nämlich des Lebensbereichs der Familie und des Lebensbereichs der Schule. Es gilt auch, den Wechsel von den Methoden und Inhalten der Elementarpädagogik zum Lehrplan der Schule zu bewältigen. Die Aufgabe der Eltern auf der kontextuellen Ebene ist es, drei Lebensbereiche zu integrieren: Familie, Schule und Erwerbstätigkeit (vgl. Griebel/Niesel, 2011: 120). Auch auf der kontextuellen Ebene müssen vielfache Anpassungsleistungen von den Eltern erfüllt werden: Es beginnt mit der Umstellung auf den Tages-, Wochen- und Jahresablauf (orientiert an der Schule), was oft zur Anpassung der eigenen Arbeitszeiten führt und den Ausbau zusätzlicher Betreuungsnetze verlangt. Unter Umständen müssen zusätzlich weitere Übergänge bewältigt werden: Geburt eines Kindes, Aufnahme oder Verlust von Erwerbstätigkeit, Trennung uva.

Die Veränderungen auf diesen drei Ebenen machen deutlich, dass Kinder und Familie gleichermaßen betroffen sind und das Einbinden der Eltern als relevante Bildungspartner bei der Übergangsgestaltung mitzudenken ist und sie als aktive Partner einzubinden sind. Kinder und Eltern brauchen das Gefühl, den bevorstehenden Veränderungen nicht machtlos ausgeliefert zu sein. So ist es essentiell, sie als aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einzubauen (vgl. Hopf, 2009: 21). Aufgabe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen und Lehrkräfte ist es alle Beteiligten in den Blick zu nehmen und an der Transitionsgestaltung aktiv zu beteiligen. Wie in einem vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt, wird das Thema der Übergangsgestaltung vor dem Hintergrund des Anspruches einer chancengerechten Bildung kontinuierlich in Verbindung mit dem Thema der sprachlichen Bildung und Förderung forciert.

Deshalb widmet sich das folgende Kapitel der Kombination der Themenbereiche Transition und Sprache.

4. Transition und Sprachförderung

Zur Bewältigung der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule leistet Sprachkompetenz einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen des Übergangs. Sprache kann Transitionsprozesse unterstützen und begleiten (vgl. Bildungsplan-Anteil, 2009: 51).

Auch im Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen wird in diesem Zusammenhang explizit auf die Bedeutung der Sprache als Schlüsselkompetenz für Übergangsprozesse hingewiesen. Transitionen eröffnen vielfältige Lernchancen. Der Übergang Kindergarten und Schule schafft vielfältige Sprachanlässe im pädagogischen Alltag. So werden beispielsweise Veränderungen, Erwartungen und Ängste, die mit dem neuen Lebensabschnitt einhergehen, von allen am Prozess Beteiligten thematisiert, reflektiert und dokumentiert (vgl. BRP, 2009: 52 ff). In diesem Sinne leistet Sprache als Schlüsselkompetenz einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen von Transitionen – sie kann in diesem Zusammenhang als „Mörtel“ für die Nahtstelle gesehen werden, „der die Brücke stabil macht und einen sicheren Übergang für das Kind gewährleistet“ (Bildungsplan-Anteil, 2009: 52).

Auch durch pädagogisch begleitete Kooperationsstunden zwischen Kindergarten und Volksschule machen Kinder vielfältige Literacyerfahrungen, über grundlegende Aspekte von Zeichen, Schrift und Sprachen Bescheid und verfügen damit über erste Kompetenzen zum Lesen- und Schreibenlernen (vgl. CBI, 2014: 11).

Die verstärkte Konzentration auf das Thema der sprachlichen Bildung und Förderung im Rahmen der Übergangsgestaltung ist vor allem deshalb sinnvoll, da an den Kindergarten anschließende schulische Bildungsprozesse auf die in den frühen Lebensjahren erworbenen Kompetenzen aufbauen. Vor allem die Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb, im Besonderen die phonologische Bewusstheit, wird als besonders relevant für den Schriftspracherwerb erachtet (vgl. Hartel, 2009: 888). Eine optimale Förderung bereits in elementaren Bildungseinrichtungen kann Kinder hier optimal in der Entwicklung der Kompetenzen, die den akustischen Bereich betreffen, unterstützen und damit späteren Problemen beim Schreiben- und Lesen lernen vorbeugen. Auch außerhalb der pädagogischen Einrichtungen bietet der bevor-

stehende Übergang zahlreiche Sprechkanäle. Eine Sensibilisierung der Eltern hinsichtlich der Bedeutung des Sprachgebrauchs innerhalb der Familie erscheint in diesem Zusammenhang als wesentlich.

Die möglichst umfassende Information und Einbeziehung der Eltern beim Thema der Übergangsgestaltung wird ebenfalls in den Qualitätskriterien im „Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ (2014), welcher vom Charlotte Bühler Institut entwickelt wurde, formuliert.

Dieser ist auch deshalb als relevant zu erwähnen, da er als Orientierungs- und Qualitätssicherungsrahmen für die Kooperation der beiden Institutionen zu verstehen ist. Auch die BeraterInnen der PHB, welche Kindergarten- und Schulstandorte beim Prozess der Implementierung eines standortspezifischen Übergangskonzepts begleiten, orientieren sich an dem oben genannten Leitfaden. Nachstehend wird auf diesen, wie auch auf die Beratungsleistungen der PHB (und deren konkrete Umsetzung im pädagogischen Feld) sowie erste Erfahrungen eingegangen.

5. Säulen der Beratung

Seitens der PHB gibt es seit dem Jahr 2013 das Angebot, Kindergarten- und Schulstandorte im Rahmen der Kindergarten- und Schulentwicklung zu begleiten und bei der Konzipierung passgenauer Umsetzungsmöglichkeiten zu unterstützen. Die Beraterinnen und Berater der PHB beziehen sich neben den formulierten Qualitätskriterien des BMB auf das von Griebel und Niesel entwickelte und im ersten Teil der Arbeit beschriebene Transitionsmodell (s.o.). Die Erkenntnisse aus dem Transitionsansatz, vor allem die starke Berücksichtigung der Perspektive, der von dem Übergang betroffenen Akteurinnen und Akteure, dienen in der pädagogischen Praxis als Grundlage für die Konzeption und Umsetzung der Angebote für die Gestaltung des Übergangs. Wie bereits erwähnt orientieren sich die gesetzten Maßnahmen der PHB an den Qualitätskriterien des vom Charlotte Bühler Instituts (2014) entwickelte Leitfaden. In diesem werden „wertvolle unterstützende Aspekte und Kompetenzen aller Beteiligten (Kindergarten, Schule, Eltern, Hort...)“ wie folgt beschrieben:

- Möglichst umfassende Einbeziehung der Eltern, regelmäßige Informationen und Gesprächsangebote
- Wechselseitige Offenheit und Neugier für die Methoden und didaktischen Prinzipien, Bildungsangebote, Wünsche, Erwartungen und Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Bildungsinstitution, gegenseitige Hospitation sowie Wertschätzung für die dort geleistete Bildungsarbeit
- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten, Hort und Schule
- Vertrauen in die Kompetenzen der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner und Bereitschaft zur Kooperation
- Aktiv gelebte und gestaltete Bildungspartnerschaften zwischen Kindergarten, Schule, Hort, Familien, externen Fachkräften und gegebenenfalls Beratungsstellen
- Entwicklung von standortbezogenen Transitionskonzepten, Nominierung von Ansprechpartnerinnen und -partnern in jeder Institution („Transitionsbeauftragte“)
- Institutionsübergreifende Aktionen und Angebote, z.B. Lesepartnerschaft mit Schulkindern, Teilnahme am Unterricht, institutionsübergreifende Konzepte zur Sprachförderung
- Gemeinsame Unternehmungen, z.B. Feste, Ausflüge, besondere Projekte, Sport, Theater und Musik, gemeinsamer Chor – Musikeinheiten
- Kooperativ gestaltete Schülereinschreibung
- Reflexion der eigenen (Bildungs-)Biographie zum Bewusstmachen von Vorurteilen (CBI 2014: 9)

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Einblick über die einzelnen Schritte der konkreten Umsetzung und gibt somit Anregungen für die pädagogische Praxis.

5.1 Einblicke in die Praxis

Die Führungskräfte beider Institutionen haben die Möglichkeit, sich nach Absprache mit dem Team für eine Beratung zum Thema „Begleitung von Modellkindergärten und Modellschulen im Rahmen ihrer Qualitätssicherung mit dem inhalt-

lichen Schwerpunkt Transition und Sprachförderung“ durch die PHB anzumelden.

Aktuell hat das Projekt eine deutliche Ausweitung erfahren, es werden mittlerweile 18 Standorte im gesamten Burgenland betreut.

Die Beraterinnen und Berater der Pädagogischen Hochschule stellen das Bindeglied zwischen den Institutionen dar und unterstützen das Team im Prozess der Implementierung einer gemeinsamen Schuleingangsphase. Diese Begleitung hat das Ziel standortbezogene, individuelle Konzepte in Kooperation mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren aus dem Feld zu erarbeiten und Bedingungen für das Gelingen der Zusammenarbeit am Übergang zwischen Kindergarten und Schule zu gestalten. Die Stärkung der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule durch institutionsübergreifende Zusammenarbeit steht im Fokus. Gemeinsam soll der Übergang vorbereitend begleitet werden, um Ressourcen und Freiräume flexibel zu nutzen. Bedarfserhebung und Ist-Analyse stellen den Ausgangspunkt der Zusammenarbeit dar. Pro Semester treffen sich die Teams beider Bildungseinrichtungen zu regelmäßigen Konferenzen mit dem Ziel, einen verbindlichen Rahmen zu schaffen und einen Erfahrungsaustausch und Reflexion zu ermöglichen.

Die Praxis hat gezeigt, dass die in der Literatur formulierten Gelingens- und Hemmfaktoren für die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs immer wieder zum Tragen kommen. Deshalb wird nachstehend konkreter auf diese eingegangen.

5.2. Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren Kobl und Beckmann (2010) formulieren den Willen beider Bildungsinstitutionen, aufeinander zuzugehen, als zentrale Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Weitere Bedingungen für eine optimale Gestaltung dieser sensiblen Phase sind:

- **Gegenseitige Offenheit:** Ziel ist die vorbehaltlose Annäherung, um die Arbeits- und Denkweise der anderen Einrichtung kennenzulernen und anzunehmen.
- **Gemeinsame Ziele:** Nur, wenn für alle Beteiligten der Sinn und Nutzen ersichtlich ist, kann Kooperation gelingen. Der gemeinsame Blick auf das anzustrebende Ziel motiviert, gibt bei Schwierigkeiten Durchhaltevermögen und Kraft.
- **Intensive Absprachen** sind sehr zeit- und energieaufwendig, aber essentiell für eine gelungene Kooperation. Der Austausch muss

sein, da nur so eine Annäherung möglich wird. Die Identifikation mit dem Ziel und den Vorgehensweisen der Kindergarten- und VolksschulpädagogInnen ist für ein gemeinsames Engagement notwendig.

- **Festgelegte Strukturen:** Diese bieten einen wichtigen Orientierungsrahmen und werden von den beteiligten Systemen gemeinsam erarbeitet und festgelegt.
- **Kooperatives Tun:** (Kindergarten- und Volksschul-)PädagogInnen sind im gemeinsamen Tun gleichwertige und gleichberechtigte PartnerInnen. Im Austausch werden Kooperationseinheiten geplant und vorbereitet, dadurch werden sie auch von den Eltern und den Kindern als abgesprochene und gut kooperierende Einheit erlebt. Die gemeinsame Planung der Aktivitäten macht die beiden Berufsgruppen mit den ungleichen Bildungssystemen vertraut und trägt zur Stärkung der Bildungspartnerschaft längerfristig bei (vgl. Kobl/Beckmann, 2010: S.9).

Bei all diesen genannten Faktoren ist es, wie bereits mehrfach erwähnt, unerlässlich, die Eltern mit dem Ziel einer Bildungspartnerschaft miteinzubeziehen. In diesem Sinne können Eltern auf unterschiedliche Art und Weise in den Prozess eingebunden werden.

In vielen Kindergärten haben sich Elternabende etabliert, aber auch die Einbindung der Eltern im Rahmen von Kooperationsstunden und anderen gemeinsamen Aktivitäten hat sich als förderlich erwiesen.

6. Erste Erfahrungen aus der Praxis

Die nachstehend formulierten Erfahrungen aus der Praxis sind Resultate aus den abschließenden Evaluationen der von der PHB begleiteten Standorte.

6.1. Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule

Die Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen halten eine Kooperation und einen regelmäßigen Austausch der Bildungsinstitutionen für sehr wichtig und konstruktiv. Die Anfangsphase

der Kooperation wurde von ihnen als besonders schwierig beschrieben. Es galt, Ängste und Vorbehalte auf beiden Seiten abzubauen und durch ein besseres Kennenlernen Vertrauen aufzubauen.

Zentral für beide Berufsgruppen war das gegenseitige Kennenlernen, wie auch der Einblick in die jeweilige pädagogische Praxis. Lehrerinnen und Lehrer wie auch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen berichten in diesem Zusammenhang von zahlreichen Überraschungen hinsichtlich der zu beobachtenden hohen Anschlussmöglichkeiten der pädagogischen Arbeit in beiden Praxisfeldern. Auch wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass sich die Beziehung der beiden Berufsgruppen verbessert hat, dadurch ein pädagogischer Austausch im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit möglich geworden ist und eine oftmals vorhandene Trennlinie zwischen den beiden Bildungseinrichtungen durchbrochen werden konnte.

6.2. Erfahrungen der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen

Aus der Sicht der ElementarpädagogInnen wurde ganz wesentlich die Annäherung der beiden Berufsgruppen auf Augenhöhe beschrieben. Für die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen war es auch besonders wichtig, dass der Kindergarten von den Lehrerinnen und Lehrern als erste Bildungsinstitution wahrgenommen wurde. Durch die Kooperation konnten sie sich auf einer Ebene erleben – nach innen wie nach außen. Das wurde von vielen Pädagoginnen und Pädagogen als Paradigmenwechsel wahrgenommen.

6.3. Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehrkräfte haben immer wieder rückgemeldet, dass der Schulstart nicht nur für die Kinder einfacher erscheint, sondern auch sie selbst erlebten diesen um einiges reibungsloser und entspannter. Die Vertrautheit zwischen ihnen und Kindern erwies sich als besonders förderlich. Der Unterricht konnte schneller beginnen, da die Kooperation schon im Vorfeld einen Beziehungsaufbau zwischen Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichte und Rituale, Arbeitsformen und Räumlichkeiten vertraut waren.

6.4. Erfahrungen der Kinder

Kurzum könnte man sagen: Vor Vertrautem hat man keine Angst. Die Schule ist für die Kinder zu einem bekannten, vertrauten Ort geworden. Erste Beziehungen zu den dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und den anderen Schulkindern wurden angebahnt. Aufgrund der regelmäßigen Besuche in der Schule kann bei den Schuleinsteigerinnen und Schuleinsteigern auch beobachtet werden, dass sie sich als orientiert hinsichtlich der Abläufe, Rituale und Arbeitsformen in der neuen Lernumgebung erleben können. Sie haben keine Angst vor der Schule und schaffen den Übergang stressfreier und selbstbewusster.

6.5. Erfahrungen der Eltern

Durch die aktive Einbeziehung der Eltern in den Transitionsprozess konnte ihrerseits Vertrauen zu den teilweise nicht bekannten Lehrerinnen und Lehrern aufgebaut werden.

Die hohe Relevanz der Einbindung der Eltern zeigt sich beispielsweise im enormen Interesse am Thema. Sie signalisieren, dass sie die Zusammenarbeit als wichtig empfinden. Dies lässt sich daran erkennen, dass sie aktiv das Gespräch mit den PädagogInnen suchen.

Auch von Eltern wurde rückgemeldet, dass diverse Unsicherheiten und Fragen im Vorfeld geklärt bzw. beantwortet werden konnten, und der Übergang somit auch für sie als stressfreierer erlebt werden konnte.

6.6. Herausforderungen

Als Herausforderung erleben die Pädagoginnen und Pädagogen Unklarheiten hinsichtlich des gesetzlichen Rahmens, ungünstige Rahmenbedingungen im Allgemeinen, fehlende Ressourcen sowie die unterschiedlichen Zuständigkeiten im System. Als weiteres Problemfeld wurden die unterschiedlichen Ausbildungen der beiden Berufsgruppen genannt.

Die aktuelle Form der Zusammenarbeit wird von beiden Berufsgruppen als gut funktionierend bezeichnet, doch es wurde auch der Wunsch nach einer Intensivierung der Kooperation angesprochen.

7. Fazit und Ausblick

Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule wird als Fundament für eine erfolgreiche Bildungsbiographie von Kindern gesehen. Bildungspolitische Debatten und Konsequenzen sind das Resultat.

Bildungsforderungen, -empfehlungen und -pläne, welche das Thema der sprachlichen Bildung und Förderung integrieren, haben sich aus den Diskussionen um die Nahtstelle entwickelt. Nicht nur im Burgenland haben sich in Anlehnung daran Kindergarten- und Schulstandorte „auf den Weg gemacht“. Erste Initiativen hinsichtlich der Gestaltung eines nahtlosen Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule (mit Fokus sprachliche Bildung und Förderung) sind entstanden.

Die bisher gemachten Erfahrungen bestätigen Transitionstheorien dahingehend, dass ein nahtloser Übergang für alle Beteiligten von großem Nutzen ist und es standortspezifische Konzepte braucht, die unter Mitwirkung aller relevanten Akteurinnen und Akteure entstehen. Die Vorteile liegen darin, dass durch die Partizipation von Eltern und Kindern am Übergangsprozess die Kinder den Wechsel in die neue Bildungsinstitution ohne Stress und mit Vorfreude schaffen. Damit ist eine wesentliche Grundlage für einen guten Schulstart gegeben.

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass die gemeinsame Gestaltung des Übergangs viel Engagement, Offenheit und Interesse von allen Beteiligten erfordert.

Als eine der größten Herausforderungen bei der Implementierung eines nahtlosen Übergangs erleben die im Feld Tätigen die systembedingten Unterschiede der beiden Institutionen Kindergarten und Volksschule. Unterschiedliche Zuständigkeiten, Ressourcen und Ausbildungen erschweren nach wie vor die geforderte Anschlussfähigkeit der beiden Institutionen in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die Debatte um die Etablierung des Kindergartens als Bildungsinstitution erfährt in diesem Zusammenhang neue Aufmerksamkeit und bestätigt alle Bemühungen und Forderungen hinsichtlich der Verankerung der Elementarpädagogik im Bildungsfeld.

Literatur:

- BMUKK (2009): Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung August 2009. Online im www abrufbar unter URL:<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>.
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, erstellt durch das Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kindheitsforschung.
- Charlotte Bühler Institut (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden Bildungs-RahmenPlan. bmwfj (Hrsg.) Niederösterreichisches Pressehaus, St.Pölten
- Charlotte Bühler Institut (2014): Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang von Kindergarten in die Grundschule. BMBF (Hrsg.)
- BMBF (Hrsg.): Integration in der Praxis. Schuleingangsphase. Heft 34. September 2014
- BMB (2016): Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. Online im www abrufbar unter URL: http://www.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?5te962.
- BMB (2016): Leitfaden Schülerinnen / Schülereinschreibung NEU ; Charlotte Bühler Institut BIFIE. Online im www abrufbar unter URL: <http://www.charlotte-buehlerinstitut.at/wp-content/uploads/2016/10/SchülerInneneinschreibung-BMB-final-2016.pdf>
- Beigel, D. (2010): Kita und Schule - ein starkes Team. Borgmann Media
- Griebel.W. (2004): Transition vom Kindergarten in die Schule. Schulfähigkeit – Die Kompetenz des sozialen Systems. Online im www abrufbar unter URL: <http://www.bff2-nbg.de/cms/transition.561.0.html>
- Griebel,W./Niesel,R. (2004): Nach der Kita kommt die Schule: Mit Kindern den Übergang schaffen. Herder Verlag
- Griebel,W./Niesel,R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Hacker, H. (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3.Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Zitiert nach: Hollwöger U./Karner.E./Teppan.V (2014): Gemeinsam Brücken bauen. S.423 - 429 In: Erziehung und Unterricht 2014/5+6 Thema Elementarpädagogik - Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. ÖBV
- Hartel, B. (2009): Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. In: Erziehung & Unterricht. 9-10/2009. S.882-S.889. öbv
- Kobl, K./Beckmann, B. (2010): Kindergarten & Schule: Miteinander und voneinander lernen. 14 erprobte Kooperationsstunden. Auer Verlag

Didaktische Schlüsselaspekte bei der Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten

Während eLearning oft in Zusammenhang mit technischen Errungenschaften wissenschaftlich im Bereich der Interaktion von Mensch und Maschine betrachtet wird, beschäftigt sich dieser Artikel vor allem mit den kooperativen Aspekten in der Online-Lehre. Die technischen Innovationen werden dabei unter dem Aspekt beleuchtet, inwiefern sie die Möglichkeiten kooperativ online zu arbeiten unterstützen.

Erst seit wenigen Jahren ist es möglich verschiedenste Dokumententypen gemeinsam zu erstellen und zu bearbeiten. Auch viele andere Möglichkeiten online kollaborativ tätig zu sein, sind erst seit kurzem verfügbar oder noch im Entstehen begriffen. Kooperatives Lernen bezieht sich auf Lehrmethoden, in denen Studierende in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um konstruktiv Kompetenzen zu erwerben. Dieses Lernsetting wird weltweit von tausenden Lehrkräften eingesetzt. Johnson und Slavin orten in Bezug auf kooperatives Lernen positive Effekte für den Lernprozess in Bezug auf die Motivation, die soziale Interaktion, die kognitive Leistung und das kritische Denken (Johnson et al, 1998; Slavin, 2014). Es ist anzunehmen, dass dies auch auf das Online-Lernen zutrifft. Aktuelle Arbeiten von Gilly Salmon (Salmon, 2011) und anderen belegen, dass es beim Online-Lernen ähnliche positive Effekte auf den Lernprozess gibt. Dieser Artikel geht der Frage nach, welche didaktischen Maßnahmen bei der Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten beachtet werden müssen, damit der Lernprozess so gut wie möglich unterstützt wird.



While eLearning is often viewed in relation to the interaction between man and machine, specifically within the context of technical achievements, this article deals primarily with the cooperative aspects of online teaching. Technical innovations are examined with regard to the extent by which they support the possibilities of cooperative online work. It has only been possible for a very few years to create and edit various document types. Many other possibilities to collaboratively work online have only recently become available or are still being developed.

Cooperative learning refers to teaching methods in which students work in small groups to acquire co-constructive skills. This learning set is used by thousands of teachers worldwide. Johnson and Slavin found it to have positive effects on the learning process with regard to motivation, social interaction, cognitive performance, and critical thinking (Johnson et al, 1998; Slavin, 2014). One can assume that this also applies to online learning. Recent work by Gilly Salmon (Salmon, 2011) and others shows that there are similar positive effects on the learning process when learning online. This article examines which didactic measures have to be considered in the design of cooperative online learning activities in order to support the learning process as much as possible.

Míg az E-Learning-et a technikai vívmányokkal való összefüggésben tudományosan gyakran az ember és a gép interakciójának tekintik, ez a tanulmány mindenekelőtt az online-tanítás kooperatív aspektusaival foglalkozik. A technikai innovációkat azon szempont alapján vizsgálja meg, hogy mennyire támogatják a kooperatív online tanulás lehetőségeit.

Csak néhány éve lehetséges, hogy különböző dokumentumtípusokat együtt hozzunk létre és dolgozzunk fel. Az online kollaboratív együttműködés sok más lehetősége is csak rövid ideje elérhető, vagy éppen most van kialakulóban. A kooperatív tanulás olyan tanulási módszerekre vonatkozik, amelyekben a hallgatók kis csoportokban dolgoznak együtt, hogy ko-konstruktív kompetenciákra tegyenek szert. Ezt a tanulási formát nemzetközi szinten sok ezer oktató alkalmazza. Johnson és Slavin szerint a kooperatív tanulás pozitív hatással van a tanulási folyamatban a motivációra, a szociális interakcióra, a kognitív teljesítményre, és a kritikai gondolkodásra (Johnson és mások, 1998; Slavin, 2014). Feltételezhető, hogy ez az online-tanulásra is igaz. Gilly Salmon (Salmon, 2011) és mások aktuális munkái is bizonyítják, hogy az online-tanuláshoz hasonlóan pozitív hatásokról beszélhetünk. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen didaktikai intézkedéseket kell a kooperatív online-tanulási tevékenységek megszervezésénél figyelembe venni ahhoz, hogy a tanulási folyamatot a lehető legjobban támogassuk.



Dok se eLearning često znanstveno gleda u kontekstu tehničkih dostignuća u području interakcije između čovjeka i stroja, ovaj članak se pretežito bavi zajedničkim aspektima online nastave. Tehničke inovacije se prikazuju sa stanovišta mjera u kojoj one potiču mogućnost kooperativnog rada online.

Tek unazad nekoliko godina je moguće zajednički sastaviti i urediti različite vrste dokumenata. I mnogi drugi načini online zajedničkog rada tek su onedavno dostupni ili su još uvijek u nastajanju. Kooperativno učenje se odnosi na nastavne metode u kojima učenici rade zajedno u malim grupama kako bi konstruktivno stekli vještine. Ovaj način učenja koristi tisuće nastavnika širom svijeta. Johnson i Slavin pozitivno utjecaj kooperativnog učenja pridodaju procesu učenja u vidu motivacije, socijalne interakcije, kognitivne performanse i kritičkog mišljenja (Johnson i dr., 1998; Slavin 2014). Pretpostavka je da se to odnosi i na online učenje. Nedavni radovi Gilly Salmona (Salmon, 2011) i drugih također tvrde da postoje slični pozitivni učinci na proces učenja kod online učenja. Ovaj članak istražuje koje se odgojne mjere moraju uzeti u obzir u planiranju kooperativne online aktivnosti učenja kako bi se osigurala najbolja podrška procesu učenja.

1 Verortung des theoretischen und praktischen Kontexts

In diesem Artikel werden kooperative Online-Lernaktivitäten näher betrachtet, die in der reinen Online-Lehre zum Einsatz kommen und in moderierten Online-Lehrveranstaltungen mit ca. 8 bis 12 Teilnehmenden durchgeführt werden. Die Gruppengröße spielt generell bei kooperativen Lernsettings eine tragende Rolle, da die Qualität der Zusammenarbeit davon wesentlich abhängt.

Kooperatives Lernen im Rahmen von Online-Lehre ist eine oft zu wenig beachtete Lehrmethode, da in der Online-Lehre hauptsächlich die reine computergestützte Lehre mit minimalen Kommunikationsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt wird. Dies ist zum Beispiel auch der Fall in vielen neuen eLearning-Formaten wie „MOOCs“ (Breslow et al, 2013).

1.1 Definition und Eingrenzung des Begriffs „Kooperatives Online-Lernen“

Zunächst ist es wichtig eine Definition von kooperativen Lernprozessen zu finden. Kooperatives Lernen geht über eine unstrukturierte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden hinaus. Im Rahmen von Online-Lehrveranstaltungen bedeutet kooperatives Lernen mehr als die Zurverfügungstellung eines „Frageforums“, in dem sich die Lernenden gegenseitig helfen oder Fragen von den Lehrpersonen beantwortet werden. Zunächst ist es daher notwendig, aus der Vielfalt an Definitionen von kooperativem Lernen eine – in diesem Kontext verwendete – Definition herauszuarbeiten. Der Zugang von Pauli und Reusser zum kooperativen Lernen scheint in diesem Zusammenhang ein guter Ausgangspunkt zu sein, um von klassischen kooperativen Lernaktivitäten auch eine sinnvolle Formulierung für das Online-Lernen zu erhalten.

Mit dem Begriff des kooperativen Lernens „... sind Lernarrangements gemeint, die eine synchrone und koordinierte, ko-konstruktive Aktivität der TeilnehmerInnen verlangen, um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln.“ (Pauli, Reusser, 2000: 421)

Während Reusser und Pauli, ausgehend von reinen Präsenzsituationen, diese Definition entwickelt haben, ist im Rahmen der meisten kooperativen Online-Lernaktivitäten zusätzlich der Aspekt der asynchronen Zusammenarbeit wichtig. Die synchrone Zusammenarbeit bildet nur einen kleinen Teil des Spektrums aller möglichen kooperativen Online-Lernaktivitäten ab. Synchrone Aktivitäten wären in diesem Zusammenhang eine Online-Webkonferenz, ein Online-Chat oder Online-Spiele. Daneben gibt es eine Vielzahl anderer kooperativer Lernaktivitäten, die als asynchrone Übungen gestaltet werden, wie zum Beispiel eine Diskussion in einem Forum. Eine Umformulierung und Anpassung der Definition von Reusser und Pauli an den Kontext des kooperativen Online-Lernens kann in etwa so erfolgen: Mit dem Begriff des kooperativen Online-Lernens sind synchron und asynchron durchgeführte Online-Lernaktivitäten gemeint, die eine koordinierte, ko-konstruktive Aktivität der TeilnehmerInnen verlangen, um gemeinsam Kompetenzen zu erwerben oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln.

Diese Formulierung ist eine, um den Kompetenzbegriff erweiterte, Definition von Reusser und Pauli. Dabei wurde das Problemlösen durch den Begriff Kompetenzerwerb ersetzt. Die Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik beinhaltet bereits die Fähigkeit, Probleme zu lösen und nimmt einen Fixplatz im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs ein. Dies wird auch an der Ausrichtung aktueller Bildungsstrategien in der PädagogInnenbildung deutlich. Davon zeugt unter anderem die Entwicklung zahlreicher Kompetenzmodelle und -raster. Der Artikel „digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende: Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (Brandhofer et al, 2016) gibt einen guten Überblick über aktuelle Entwicklungen rund um kompetenzorientierte Bildungsangebote.

1.2 Kooperative Online-Lernaktivitäten im Kontext des technologischen Fortschritts

Als Computer in den 1980er Jahren für eine breite Masse verfügbar wurden, waren Computer Based

Trainings sehr stark behavioristisch geprägt und auf die Interaktion Mensch-Maschine begrenzt (Reinmann, 2015, Seite 153). Dieser Ansatz ist auch heute noch in Web Based Trainings zu finden. Wobei die Interaktion nicht mehr durch einzelne, sondern durch über das Internet vernetzte Computer passiert.

Die technische Komponente bei der Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten spielt eine wesentliche Rolle. Ein Vergleich zwischen Lernaktivitäten im Rahmen von Web Based Trainings und kooperativen Online-Lernaktivitäten zeigt, dass im Web Based Training die Interaktion zwischen Mensch und Maschine dominiert, und in kooperativen Online-Lernaktivitäten, die Nutzung der technischen Möglichkeiten, um die menschlichen Interaktionen zu unterstützen. Wobei mit dem Aufkommen von Social Media, auch in der Informationstechnologie der Fokus wieder stärker auf die Ermöglichung menschlicher Interaktionen gerichtet wurde.

Generell gibt es aber beim eLearning eine Vielzahl an Unterrichtsmethoden und Lerntheorien, die zur Anwendung kommen. Dabei konkurrieren diese aber keineswegs, sondern ergänzen sich gegenseitig und bieten für verschiedenste Lerntypen Vor- und Nachteile. Bei aktuellen Trends im eLearning sind zum Beispiel wieder stark behavioristisch geprägte Lernaktivitäten zu finden. Das Reiz-Reaktionsmuster wird dabei auch dazu verwendet, die Motivation zu fördern und dadurch den Lernprozess anzustoßen (z. B. mit Belohnungen). Wichtig ist, aber auf eine Vielfalt von unterschiedlichen Lehrmethoden zu setzen und den Blick auf die Vorerfahrungen und die neu zu erwerbenden Fähigkeiten möglichst gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Einige Beispiele für Lernaktivitäten mit behavioristischen Lernelementen sind auch in aktuellen eLearning Trends wie bei gamifizierten Lernübungen und Game-Based Learning Szenarien (Belohnungen, Bonus-Level, Highscores, etc..) zu finden.

Es ist auch dem technologischen Fortschritt zu verdanken, dass die sozialen Interaktionen stärker über das Internet stattfinden. Das Phänomen ging unter den Schlagworten Web 2.0 und Social Media in die Geschichte der Informationstechnologie ein. Erst neue Technologien und Endgeräte haben es ermöglicht, soziale Interaktionen einer breiten Masse über das Internet abzubilden. So-

ziale Interaktion ist auch ein entscheidender Faktor für die Aktivierung zur Teilnahme an Online-Lernaktivitäten und einem gleichberechtigten Austausch zwischen LernpartnerInnen. Sie stellt die Grundlage für einen erfolgreichen Lernprozess im Rahmen eines kooperativen Lernarrangements dar. Da viele menschliche Interaktionen in der asynchronen Online-Kommunikation nicht stattfinden, wie zum Beispiel non-verbale Kommunikation über Mimik und Gestik, muss das Fehlen dieser Kommunikationselemente kompensiert werden, um Kooperation und Kompetenzerwerb erst zu ermöglichen (Salmon, 2010). Je nachdem, wie die Zusammenarbeit online erfolgt – synchron oder asynchron – und welche Medien eingesetzt werden – Audio, Video oder Text – ist hier noch weiter zu differenzieren. Im Folgenden wird aber hauptsächlich auf asynchrone Kommunikation via Text und Austausch von digitalen Werken eingegangen.

Um kooperative Methoden beim Online-Lernen zu verwenden, muss zuerst geklärt werden, ob durch diese Form des Lernens ein Mehrwert für alle am Lernprozess beteiligten Personen entsteht. Eine Studie aus 2001 von Karen Swan stellte fest, dass die Zufriedenheit mit dem eigenen Lernerfolg stieg, je mehr sich die LernpartnerInnen in Diskussionsforen austauschten. Ein Ergebnis war aber auch, dass je größer der Anteil der Benotung von Gruppenarbeiten abhing, desto weniger hatten die Studierenden den Eindruck, etwas zu lernen. Der Grund für die mangelnde Akzeptanz von Gruppenarbeiten bestand vor allem darin, dass die Aufgaben Mängel in der Gestaltung des Gruppenprozesses aufwiesen und dass technologische Möglichkeiten und Strategien fehlten, um Gruppenarbeiten sinnvoll in einen asynchronen Online-Lernprozess zu integrieren (Swan, 2001). Neuere Studien zeigen aber, dass kooperative Methoden in der Online-Lehre positive Effekte auf den Lernerfolg haben (Ku, 2013: 924).

1.3 Sammlung von asynchronen und synchronen Online-Aktivitäten, um kooperatives Online-Lernen zu unterstützen

Bei der Entwicklung kooperativer Online-Lernaktivitäten gibt es verschiedene Möglichkeiten, den

Kommunikationsprozess zu steuern und zu initiieren. Im Folgenden findet sich eine Auflistung von möglichen Interaktionsmustern, die allesamt aus dem Angebot des Online-Programms der Virtuellen PH stammen. Die nachstehende Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist eine (durch empirische Recherche) zusammengetragene Sammlung von Online-Lernaktivitäten aus den von der Virtuellen PH in den Jahren 2015-2017 angebotenen Kooperativen Online-Seminare.

Synchrone Aktivitäten

- Chat
- Audiokonferenz
- Videokonferenz (mit Audio)
- Webinar in Kleingruppen mit Video, Audio, Whiteboard, Chat und Präsentationen
- Interaktive Whiteboards
- Synchrone Dokumentbearbeitung

Asynchrone Aktivitäten

- Forendiskussionen zu vorgegebenen Themen
- Sich über die Erstellung eines Nutzerprofils der Kursgruppe vorstellen
- Gemeinsame Texterstellung mit WIKIs
- Gemeinschaftliches Erstellen von Texten und Dokumenten mit Online-Dokumenteditoren
- Überarbeiten von Texten und Dokumenten mit Online-Editoren
- Teilnahme an Abstimmungen
- Befüllen von Datenbanken
- Gegenseitiges Feedback von Aktivitäten
- Gegenseitiges Bewerten
- Wettbewerbe mit Vergabe von Punkten und kumuliertem Highscore
- Kommentieren von Beiträgen anderer Teilnehmender
- Absolvieren von Web-Quests
- Rollenverteilungen
- Rollenspiele
- Teilnahme an Meinungsumfragen
- Erstellen von Mindmaps – Strukturierung und Organisation von Ideen
- Erstellen und Tauschen von Lernobjekten
- Erfahrungsaustausch
- Austausch persönlicher Interessen
- Teilen von digitalen Werken (Grafiken, Fotos, Videos, Texte, Animationen, Audio, multimediale Inhalte inklusive Spiele)
- Checklisten erstellen

- Gemeinsame Wissenserarbeitung in Form von Glossarerstellungen
- Weiterbearbeitung von digitalen Werken
- Brainstorming zur Ideenfindung
- Aufteilung von Arbeitsaufträgen

Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf eine exakte Kategorisierung und bietet nur einen Überblick über die an der Virtuellen PH verwendeten Interaktionsmuster. Auf eine Taxonomie dieser Sammlung an Aktivitäten wird absichtlich verzichtet, da dies nicht das Anliegen des vorliegenden Textes ist.

1.4 Gründe für den Einsatz von kooperativen Online-Lernübungen für den Kompetenzerwerb

Ein Grund ist im ökonomischen Prinzip des Angebots und der Nachfrage zu verorten. Es hat sich herausgestellt, dass das Format „Kooperatives Online-Seminar“, das zahlreiche kooperative Online-Lernaktivitäten beinhaltet, eines der beliebtesten Bildungsangebote der Virtuellen PH ist. Da das Angebot nicht als verpflichtende Fortbildung angeboten wird, sondern dies ein rein freiwillig absolvierbares Bildungsangebot darstellt, ist das Ausmaß der Nachfrage durchaus ein Messwert für die Qualität und Akzeptanz dieser Art der Fortbildung.

Des Weiteren belegen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass soziale Interaktion einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat (Johnson et al, 1998) und bestimmte Kompetenzen können nur durch soziale Interaktion erworben werden. Ein offensichtliches Beispiel wäre hier die Kompetenz, Online-Foren zu moderieren oder Webinare abzuhalten. Aber auch andere Lernprozesse, wie das Erlernen der Produktion digitaler Werke, erfordern immer ein Feedback der Gruppe und der Lehrkraft. Ob ein Foto oder eine Zeichnung gewissen ästhetischen Kriterien entspricht kann zum Beispiel nur über menschliches Feedback (Intersubjektivität) herausgefunden werden und nicht über eine reine Mensch-Maschine Interaktion.

Bei kooperativen Online-Lernaktivitäten laufen die sozialen Interaktionen aber nicht automatisch ab. Es bedarf hier einer Begleitung durch eine kompetente Moderation und eine vordefinierte

Struktur und Aufgabenstellung, sowie technischer Voraussetzungen. Manche der technischen Voraussetzungen gibt es erst seit wenigen Jahren oder sind noch im Entstehen begriffen. Andererseits gibt es auch schon viele technische Innovationen, die erst auf ihr didaktisches Potential geprüft werden müssen, um in der Online-Lehre eingesetzt werden können. Auch die Verbreitung von Technologien ist ein wesentlicher Faktor. Denn es gibt zwar Virtual-Reality und Augmented Reality Lernszenarien, aber solange nicht eine Vielzahl an PädagogInnen darauf Zugriff hat, ist es nicht sinnvoll, diese Technologien in das reguläre Unterrichts- und Fortbildungsangebot zu inkludieren.

1.5 Rahmenbedingungen von kooperativen Online-Lernaktivitäten

Kooperative Online-Lernaktivitäten werden typischerweise in einem reinen Online-Lernarrangement durchgeführt, das ganz ohne Präsenzphasen auskommt. Ein typisches Einsatzfeld für solche Aktivitäten bieten Kooperative Online-Seminare. In solchen Formaten erarbeiten die Teilnehmenden gemeinsam in Kleingruppen Lerninhalte. Merkmale eines solchen Settings sind:

- Ortsunabhängige Teilnahme
- Flexible Zeiteinteilung bei der täglichen Erarbeitung der Aufgabenstellungen
- Arbeiten und Kommunizieren in einer Kleingruppe
- Theoretischer sowie praxisorientierter Input und individuelle Betreuung durch eine Trainerin / einen Trainer
- Austausch mit anderen Teilnehmenden

Wichtig in diesem Zusammenhang ist vor allem, dass es sich um reines Online-Lernen ohne Präsenzphasen handelt. Dies erfordert nämlich eine grundlegend andere Gestaltung der Lernübungen als in einem Blended-Learning Szenario.

2 Didaktische Schlüsselaspekte bei der Gestaltung von Online-Lernaktivitäten

Welche Aspekte sind bei der Erstellung von kooperativen Online-Lernaktivitäten zu beachten? Dieser Frage wird dieses Kapitel nachgehen. Für

den Gestaltungsprozess von Bildungsangeboten gibt es viele Modelle. Eines der bekanntesten ist das ADDIE Modell. Dieses Modell liefert eine umfassende Anleitung für die Konzeption und Durchführung von Bildungsmaßnahmen (Forest, 2014). Das in den 70er Jahren entwickelte Modell gilt heute noch als Referenzprozess für die Planung und das Anbieten von Bildungsangeboten. Dabei wird auch auf die Evaluation und Themenfindung für die Lernangebote eingegangen. In diesem Artikel geht es aber nur um einen Teil des gesamten Prozesses. Einige Aspekte des Modells werden als bereits bekannt angenommen. Zwecks Fokussierung auf den kooperativen Aspekt der didaktischen Gestaltung von Online-Lernaktivitäten werden diese Bereiche ausgeklammert.

Um den didaktischen Designprozess in diesem Kontext also möglichst fokussiert und anschaulich zu präsentieren, wird das Modell „Backward Design“ nach McTighe und Wiggins verwendet, das aus 3 Stufen besteht (Wiggins und McTighe, 1998):

1. Identifizieren der Lernziele
2. Bestimmen, wie die Erreichung des Lernziels gemessen wird
3. Planung und Gestaltung der Lernressourcen

In diesem Modell wird vor allem Punkt 3 von Bedeutung sein, da aber die ersten beiden Punkte ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, werden diese auch kurz betrachtet.

2.1 Kompetenzorientierte Lernzieldefinition und Messung der Erreichung des Lernziels

Im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen können die Lernziele von Online-Lernaktivitäten als zu erreichende Kompetenzen oder Teilkompetenzen formuliert werden. Als Grundlage dafür dienen sogenannte Kompetenzraster und -rahmen. Für einzelne Lernaktivitäten wird in den meisten Fällen ein geeigneter Deskriptor gesucht, der die zu erwerbende Kompetenz beschreibt. Ein Beispiel für einen geeigneten Deskriptor im Kontext des Erstellens von digitalen Werken wäre „Ich kann ein Foto so bearbeiten, dass das Resultat für die Publikation auf Websites und/oder Printmedien geeignet ist.“

Als nächstes erfolgt die Festlegung, wie das Erreichen der Kompetenz gemessen werden kann. Im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Lernzieldefinition erweist sich eine klassische Beurteilung nach dem Schulnotensystem oder einem Punktesystem als unzulänglich. Klassische Bewertungen wie die folgende: „Sie haben die Kompetenz erworben, wenn Sie mindestens 8 von 10 Punkten erreicht haben.“ erweisen sich als nicht geeignet. Es ist zwar anzunehmen, dass man bei Erreichung von 8 Punkten die Kompetenz beherrscht, aber was dafür ausschlaggebend war, lässt sich dadurch nicht feststellen. Ein Punkte- bzw. Notensystem zu verwenden führt daher zu einer gewissen Intransparenz im Zusammenhang mit der Nachvollziehbarkeit des Kompetenzerwerbs.

Der Vorteil der Formulierung des Lernziels als Kompetenz besteht darin, dass intersubjektiv anhand der konkreten Handlungen der Teilnehmenden beurteilt werden kann, ob eine Kompetenz erworben wurde. Die Definition, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um das Erreichen der Kompetenz bestätigen zu können, stellt den Schlüssel für eine größtmögliche Transparenz der Beurteilung dar. Ein Beispiel dafür wäre: „Sie haben die Kompetenz erworben, wenn Sie die vorgegebene Datei in der richtigen Auflösung und den richtigen Farbwerteinstellungen für das jeweilige Medium zur Verfügung gestellt haben.“ Die Feststellung über die Erreichung der Kompetenz erfolgt über die korrekte Erledigung der Aufgabenstellung der Lernaktivität. Durch die in der Lernumgebung dokumentierten Aktivitäten der Teilnehmenden kann nachvollzogen werden, ob die Kompetenz erlangt wurde.

Im Folgenden ist ein beispielhafter, stark verkürzter und vereinfachter Ablauf (ohne kooperative Elemente – ausgenommen Feedback):

1. **Hintergrundinformation:** Es werden Informationen zur Verfügung gestellt, wie ein Bild aufbereitet werden muss, damit es für den Einsatz im Web oder in Printmedien verwendet werden kann. Es gibt die Möglichkeit, sich gegenseitig darüber auszutauschen und bei Unklarheiten Fragen zu stellen.
2. **Aufgabenstellung:** Erstellen Sie anhand der zur Verfügung gestellten Datei ein Bild, das im Format 16:9 auf einer Website bis zu ei-

ner Breite von 800px skaliert angezeigt wird und eine weitere Version, die mit einer Auflösung von 300dpi und einer Größe von 40x30cm in einem Hochglanzmagazin veröffentlicht werden soll. Geben Sie Feedback auf die Arbeiten Ihrer LernpartnerInnen.

3. **Feedback der LernpartnerInnen:** Durch das Feedback der Kursteilnehmenden und des Trainers / der Trainerin bekommt der/die Teilnehmende Feedback auf das Werk. Dieses kann gegebenenfalls neu gemacht oder verbessert werden. (Zuschnitt verändert, etc..).
4. **Feedback durch den/die TrainerIn:** Ob die Kompetenz ein Bild für Print/Web richtig aufzubereiten, erworben wurde, wird dann vom Trainer oder der Trainerin mittels Kommentar oder direktem Feedback dokumentiert. Aber auch das Feedback der anderen Teilnehmenden und das eigene Feedback zu anderen Werken tragen zur Festigung der Kompetenz bei. Das Lernmanagementsystem verknüpft dann idealerweise die erworbene Kompetenz mit dem Nutzerprofil und ordnet sie einem Kompetenzraster zu.

2.2 Gestaltung von kooperativen Online-Lernaktivitäten

In diesem Kapitel wird vor allem die Gestaltung des kooperativen Aspekts von Online-Lernaktivitäten in den Mittelpunkt gestellt. Für den ko-konstruktiven Kompetenzerwerb hat Gilly Salmon einige grundlegende Aspekte herausgearbeitet, die den gemeinschaftlichen Wissenserwerb fördern (Salmon, 2011):

1. Schaffung und Beschreibung einer realitätsnahen Aufgabe für deren Lösung die zu erwerbende Kompetenz benötigt wird
2. Definition der Rollen, die in die Aufgabe involviert sein können
3. Die Gruppe in die Problemlösungsstrategie und den Problemlösungsprozess miteinbeziehen
4. Die Gruppe dazu veranlassen, eine Auswahl und Entscheidungen zu treffen
5. Die Gruppe dazu veranlassen, einen Plan zu erstellen und diesen zu begründen
6. Präsentation des Ergebnisses für andere außerhalb der Gruppe
7. Genügend Raum und Zeit zur Verfügung stellen, um das Gelernte zu reflektieren

Im oben angeführten Beispiel für eine Online-Lernaktivität werden nun noch die von Gilly Salmon entwickelten Aspekte des kooperativen Lernens hinzugefügt. Der Unterschied im Ablauf der Aktivitäten wird dadurch besser veranschaulicht.

1. **Hintergrundinformation:** Die Gruppe erhält Hintergrundinformation für die Erledigung der Aktivität. Die Hintergrundinformation enthält eine genaue Beschreibung eines fiktiven Kontextes. Ein beispielhafter Text könnte lauten „Sie machen ein Praktikum bei einem Verlag. Ihre erste Aufgabe ist es, ein von einem Fotografen noch nicht bearbeitetes Produktfoto für die kommende Ausgabe des Magazins „Shopping today“ zu erstellen. Gleichzeitig werden auch noch Rollen definiert und beschrieben, wobei die LernpartnerInnen jeweils alternierend mehrere Rollen einnehmen können. So gibt es die Rolle des Praktikanten oder der Praktikantin und die Rolle des Chefredakteurs oder der Chefredakteurin.
2. **Aufgaben je nach Rolle:** In der Rolle des Praktikanten/der Praktikantin bearbeiten Sie das Produktfoto so, dass es den gewünschten Vorgaben entspricht. In der Rolle des Chefredakteurs/der Chefredakteurin sind Sie für die Qualitätskontrolle und Abnahme des Bildes zuständig und geben eventuell nötige Änderungen in Auftrag.
3. **Feedback:** Einerseits gibt es Feedback von dem Chefredakteur/der Chefredakteurin, andererseits wird in der Redaktionssitzung gemeinsam das am besten bearbeitete Foto gewählt. (Auswahl treffen, Entscheidungen fällen und diese begründen)
4. **Feedback durch TrainerIn:** Der/die TrainerIn greift immer wieder lenkend in den Prozess ein und begründet dann auch, wer die zu erreichende Kompetenz erworben hat.

In dem oben angeführten Beispiel fehlt die Präsentation nach außen. Diese ist wahrscheinlich nicht immer notwendig und manchmal ist es auch wichtig, im geschützten Bereich der Lernplattform zu bleiben.

Durch die Einbindung der sehr realitätsnahen sozialen Interaktionsmuster werden die Akzeptanz und der Lernerfolg maßgeblich erhöht. Auch wenn es gilt, der Gruppe eine relativ komplexe

Aufgabe zu übertragen, ist es sehr wichtig, die Aufgabenstellung so knapp und zugleich präzise wie möglich zu formulieren.

3 Conclusio

In einem Lernarrangement, in dem asynchron und kooperativ an Online-Lernaktivitäten gearbeitet wird, kann der Gruppenprozess viel besser gesteuert werden als im Präsenzunterricht. Durch klare Aufträge (was von den einzelnen LernpartnerInnen zu leisten ist) kann garantiert werden, dass sich alle im etwa gleichen Maße am Gruppenprozess beteiligen. Die Arbeit eines Einzelnen ist auch immer gut dokumentiert und so kann einfach nachvollzogen werden, ob eine Person eine Kompetenz erworben hat. Die Gruppe wirkt hier unterstützend, wird aber nicht als eine Einheit in der Bewertung der Kompetenzerreichung betrachtet.

Der Schlüsselaspekt liegt dabei in der präzisen Planung der Gruppenprozesse und Aufgabenstellungen, die bestimmten Kriterien folgen muss. Wichtig dabei ist es, darauf zu achten, dass die kooperativen Aktivitäten – speziell für die Online-Zusammenarbeit – aufbereitet werden.

Literatur:

Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Narosy, T. (2016): *digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende: Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung*. R&E-SOURCE - Open Online Journal for Research and Education 6, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/15> (abgerufen: 10.12.2016)

Breslow, L. B., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013): *Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC*. Research & Practice in Assessment, 8 13-25.

Czaputa, Christian; Kohl, Angela; Grüll, Sylke (2010): *Pädagogische Qualitätskriterien für moderierte Online-Kurse*. Version 1.0.

Forest, Ed (2014): *The ADDIE Model: Instructional Design*, Educational Technology. <http://educationaltechno->

logy.net/the-addie-model-instructional-design/ (abgerufen 10.12.2016).

Johnson, D., R., Johnson, Smith, K. (1998): "Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?" *Change*, Vol. 30, No. 4. July/Aug., 1998, S. 26–35.

Ku, H.-Y., Tseng, H. W., & Akarasriworn, C. (2013): Collaboration factors, teamwork satisfaction, and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 29, 922–929.

Morrison, Gary R (2010): *Designing Effective Instruction*, 6th Edition. John Wiley & Sons.

Pauli, C. ; Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 3, S. 421-442

Reinmann, G. (2015): *Studientext Didaktisches Design*. Hamburg, Fünfte Ausgabe.

Salmon, G (2010): *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). New York: Routledge.

Salmon, G. (2011): *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). London and New York: Routledge.

Slavin, R. E. (1995): *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. 2. Auflage. Allyn and Bacon, Boston u. a. 1995.

Slavin, Robert E. (2014): Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, [S.l.], v. 30, n. 3, p. 785-791, Aug. 2014. ISSN 1695-2294. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/201201> (Abgerufen: 30. Apr. 2017)

Swan, K. (2001): Virtual interaction: Design factors affecting students' satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998): „What is backward design?“ In *Understanding by Design*. (1 ed., pp. 7–19). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf (Abgerufen: 25. April 2017)

Erklärvideos als Bildungsressource – Wie YouTube und Co. Lernen verändern

 Erklärvideos auf Online-Videoportalen sind eine immer beliebter werdende Informationsquelle. Auch in Bildungsinstitutionen wird dieses Videoformat verstärkt genutzt, ob für E-Learning-Angebote, Blended Learning Szenarien oder im Rahmen von Unterrichtskonzepten wie Flipped Classroom. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Potentiale in Erklärvideos als eigenständiger Bildungsressource stecken und welchen Einfluss sie auf das schulische und das informelle Lernen ausüben. Die Ergebnisse der Literaturrecherche deuten darauf hin, dass Erklärvideos als ein bedeutendes Bildungsmedium des 21. Jahrhunderts angesehen werden können. Für umfassende Aussagen zu Möglichkeiten und Grenzen dieser neuen Form der Inhaltsvermittlung reicht der Stand der Forschung noch nicht aus, unbestritten ist jedoch, dass Videoportale wie YouTube für Bildungszwecke zunehmend an Relevanz gewinnen.

 Explanatory videos on online platforms are becoming increasingly popular sources of information. This format of video is also widely used in educational institutions, whether it be for e-learning offers, blended learning scenarios, or even in the context of teaching concepts such as the Flipped Classroom. The following paper examines the potential of explanatory videos as an independent educational resource and the subsequent influence they have in the classroom, as well as in informal learning settings. The results of literature research suggest that explanatory videos can be viewed as a major educational medium of the 21st century. For comprehensive statements on the possibilities and limits of this new form of content distribution, the research is not enough. However, it is indisputable that video platforms—such as YouTube—when used for educational purposes, are becoming more and more relevant.

 Az online-videó platformokon található magyarázó videók egyre kedveltebb információs források. A képzőintézményekben is gyakran használják ezt a videó formátumot, mindegy, hogy E-Learning-célra, Blended Learning jelenetorokra vagy olyan oktatási program keretén belül, mint a Flipped Classroom. A tanulmány azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen erő rejlik az oktató videókban, mint önálló oktatási kutatási formában, és milyen hatással vannak az iskolai és informális tanulásra. A szakirodalmi kutatások eredményei arra utalnak, hogy az oktató videók a 21. század fontos oktatási eszközét alkotják. Ahhoz azonban még nincsenek megfelelő szintű kutatások arra vonatkozólag, hogy messzemen következtetéseket vonjunk le a tartalomkövetítés új formájának lehetőségeiről és határaitól, vitathatatlan azonban, hogy  az olyan videó portálok, mint pl. a youtube, amelyeket oktatási célra is használnak, egyre nagyobb szerepet bírnak.

Videi objašnjenja na online video platformama sve su popularniji izvor informacija. Tako se i u obrazovnim ustanovama ovaj video format sve više koristi, bilo za e-učenje, Blended Learning scenarije ili kao dio nastavnih pojmova kao što su Flipped Classroom. Članak se bavi pitanjem, koje potencijali leže u video objašnjenjima kao nezavisnim obrazovnim resursima i kakav utjecaj imaju na škole i neformalno učenje. Rezultati istraživanja literature ukazuju na to da se takva video objašnjenja mogu smatrati važnim medijem u obrazovanju 21. stoljeća. Trenutna faza istraživanja još uvijek nije dovoljna za obuhvaćanje svih mogućnosti i granica ovog novog oblika predstavljanja sadržaja, međutim, neosporno je da video portali poput YouTubea postaju sve značajniji u edukativnoj svrsi.

1. Einleitung

Online-Videoportale wie YouTube, Myvideo oder Clipfish sind bei Kindern und Jugendlichen so beliebt wie nie zuvor (Rummler/Wolf 2012, S. 259). Verwendeten laut KIM-Studie 2012 11% der befragten 6- bis 13-Jährigen derartige Videoportale regelmäßig (mpfs 2013, S. 37), waren es 2014 bereits 26% (mpfs 2015, S. 34). Der aktuellen KIM-Studie 2016 zufolge schauen mittlerweile 34% der 6- bis 13-Jährigen mehr-

mals wöchentlich Videos im Internet (mpfs 2017, S. 11). „YouTube-Videos anschauen“ liegt bei der Frage nach den häufigsten Internet-Tätigkeiten hinter „Suchmaschinen nutzen“ und „WhatsApp-Nachrichten schicken“ auf Platz 3. Seit zwei Jahren führt YouTube auch Liste der beliebtesten Websites von 6-13-Jährigen an. (ebd., S. 35) Eine Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten der 12-19-Jährigen bestätigt diesen Trend. Im

Gegensatz zum 3. Platz bei den am häufigsten genutzten Internetaktivitäten landete YouTube bei der Frage nach der beliebtesten Tätigkeit im Internet auf dem Platz eins. Die Videoplattform wurde von 64% der Befragten genannt, erst mit deutlichem Abstand folgten WhatsApp (41%) und Facebook (26%) (mpfs 2016, S. 29).

Die steigende Nutzung von Videoportalen dient jedoch nicht ausschließlich Unterhaltungszwecken. Auch für schulische Belange gewinnen YouTube und Co. zunehmend an Bedeutung (mpfs 2017, S. 52). Mittlerweile haben sich Videoplattformen „als eine Art visuelle Enzyklopädie sowohl des alltäglichen als auch des hochspezialisierten Wissens etabliert.“ (Wolf 2015a, S. 121) Eine spezielle Form von Online-Videos, sogenannte „Erklärvideos“, sind bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu einem beliebten Werkzeug der Informationsbeschaffung geworden. (Wolf 2015b, S. 30)

Der Artikel beschäftigt sich mit dem Phänomen „Erklärvideos“ als eigenständiger Bildungsressource. In der Auseinandersetzung mit facheinschlägiger Literatur wird zunächst eine Begriffsbestimmung vorgenommen und unterschiedliche Ausprägungsformen von Erklärvideos betrachtet. Nach der Beschäftigung mit theoretischen Ansätzen, die sich mit den Lernpotentialen von Videos befassen, wird der Frage nachgegangen inwiefern Erklärvideos als Ressource für schulische Bildung und für informelle Lernprozesse genutzt werden können. Abschließend wird auf Qualitätsaspekte der Gestaltung von Erklärvideos eingegangen.

2. Begriffsbestimmung

Im deutschen Sprachraum existiert für Videos, in denen bestimmte Sachverhalte erklärt werden, kein einheitlicher Sammelbegriff. Vielfach wird die Bezeichnung „Lernvideo“ verwendet (Schön/Ebner 2013; Sailer/Figas 2015), was auf den ersten Blick sinnvoll erscheint, schließlich soll mithilfe der Videos „gelernt“ werden. Auf der anderen Seite suggeriert der Begriff, dass durch das Ansehen der Videos automatisch ein Lernprozess stattfindet, was nicht zwangsläufig der Fall ist. Die Bezeichnung „Lehrvideo“ oder „Lehrfilm“ wäre hier passender, dieser Begriff ist jedoch bereits von einem anderen Filmformat besetzt.

Mit seiner „Typologie erklärender Filme“ (Abb. 1) unternimmt Wolf (2015a, S. 122 ff.) den Versuch, verschiedene Begriffe, die im Kontext von Erklärvideos zu finden sind, voneinander abzugrenzen. Um die vorwiegend eigenproduzierten erklärenden Filme bereits anhand des Namens von professionellen Produktionen unterscheiden zu können, verwendet er hier die Endung „-video“ (z.B. Erklärvideo, Tutorial-Video) im Vergleich zur Endung „-film“ (z.B. Dokumentarfilm, Lehrfilm).

Als **Lehrfilme** versteht Wolf (ebd., S. 122) vorwiegend professionell produzierte Filme, die explizite didaktische und mediale Gestaltungsmerkmale aufweisen, mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren oder zu unterstützen.

Bei **Dokumentarfilmen** unterscheidet er zwischen zwei Kategorien:

- Dokumentarfilme, die Tatsächliches zeigen bzw. dokumentieren wollen, ohne viel zu erklären (Abb. 1, [a]) und
- Dokumentarfilme, die einen konkreten Aufklärungswillen verfolgen bzw. Botschaften zu transportieren versuchen (Abb. 1, [b]). (ebd., S. 124 ff.)

Erklärvideos definiert Wolf (2015b, S. 30) als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden.“ Ein maßgeblicher Unterschied zu Lehrfilmen und Dokumentationen ist demnach der selbstständig durchgeführte Produktionsprozess.

Als Subgenre selbstproduzierter erklärender Videos sieht Wolf (2015a, S. 123) die **Video-Tutorials**. Darin geht es um die Darstellung bestimmter Fertigkeiten oder Fähigkeiten, mit der Absicht, die Handlung für ZuseherInnen nachvollziehbar und nachahmbar zu gestalten. Beliebte Beispiele auf Online-Videoplattformen sind z.B. Software- oder Schminktutorials.

Videoblogs (auch „Vlogs“ genannt) stellen eine Mischform aus verschiedenen Videogenres dar. Videoblogs werden meist mittels Webcam gefilmt, in regelmäßigen Abständen veröffentlicht und greifen unterschiedliche Themenbereiche auf. Neben Erfahrungsberichten, persönlichen Meinungsbildern, Tipps etc. bedienen sich diese Videos oft auch erklärender Elemente. Der Kom-

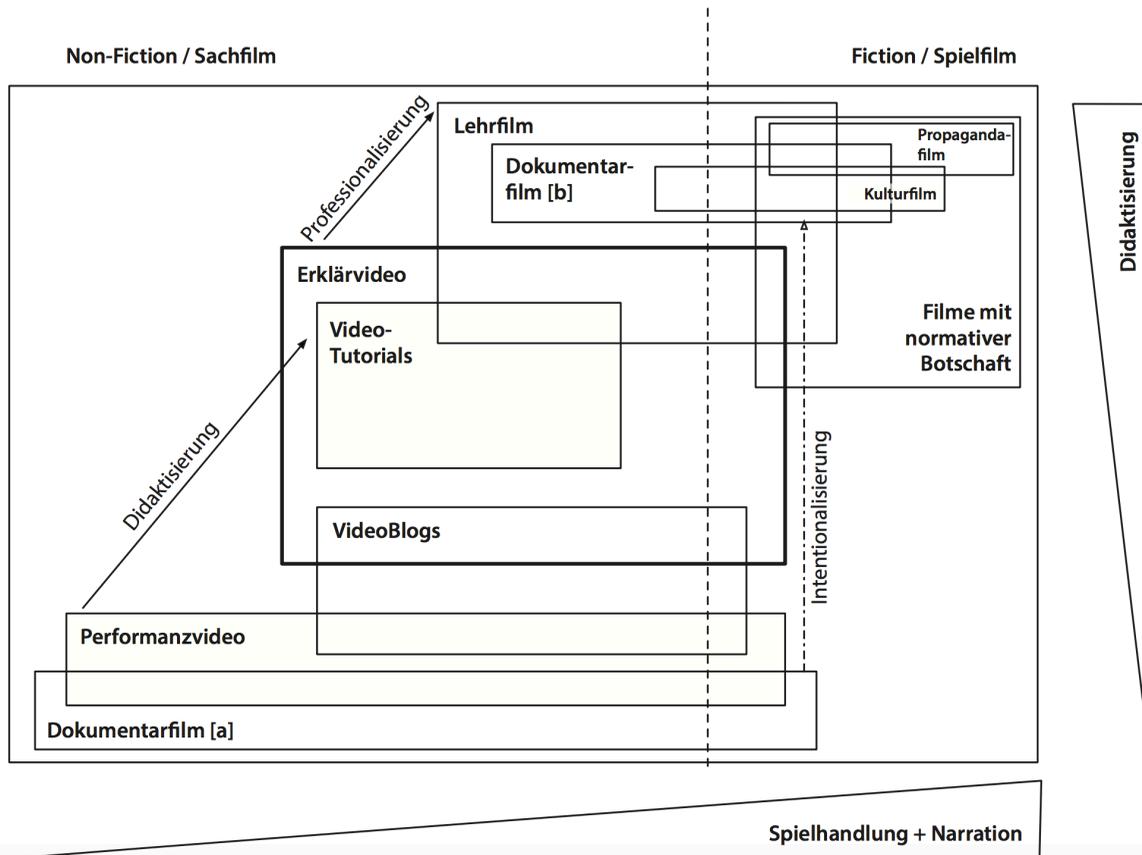


Abb. 1: Schematische Darstellung einer Typologie erklärender Filme und verwandter Formate (Wolf 2015a, S. 123)

munikationsstil ist informell und meist auf eine junge Zielgruppe ausgerichtet.

Eine Abgrenzung zu Erklärvideos nimmt Wolf (ebd.) bei den sogenannten **Performanzvideos** vor, einer sehr beliebten Form von Online-Videos. Hierbei handelt es sich um Videos, in denen eine beobachtbare Fertigkeit zu Dokumentations- oder Selbstdarstellungszwecken ohne didaktische Aufbereitung gefilmt wird. Diese fehlende didaktische Absicht bei der Videogestaltung ist auch der Grund, warum Performanzvideos nicht zu den Erklärvideos gezählt werden. Erst durch explizite didaktische Überlegungen bei der Videoerstellung, etwa durch das Hinzufügen von Erklärungen oder zusätzlicher Kameraperspektiven, kann aus einem Performanzvideo ein Video-Tutorial und damit ein Erklärvideo entstehen (ebd., S. 124).

Der technische Fortschritt vereinfacht die Produktion von Videos zunehmend. Jeder, der über

ein Endgerät mit Kamera verfügt, kann ohne großen Aufwand Videos anfertigen und sie ins Internet stellen. Dieser niederschwellige Zugang führt zu vier kennzeichnenden Besonderheiten von Erklärvideos (Wolf 2015b, S. 31 ff.):

- **Thematische Vielfalt:** Erklärvideos decken nicht nur zentrale Themengebiete ab, sondern erschließen vielfältige Bereiche, die teilweise nur für wenige NutzerInnen von Interesse sind und damit für klassische Lehrvideos keine Relevanz bzw. Wirtschaftlichkeit aufweisen.
- **Gestalterische Vielfalt:** Auf Online-Videoportalen finden sich Videobeiträge von Profis und Laien gleichermaßen. Zusammen mit dem Fehlen inhaltlicher und formaler Beschränkungen bedingt dies eine Fülle an unterschiedlichsten Erklärvideos.
- **Informeller Kommunikationsstil:** Der Umgangston in Erklärvideos orientiert sich an den Sprachgewohnheiten in Sozialen Netzwerken, so wird vorrangig geduzt und ohne

hierarchische Strukturen kommuniziert. Auch Humor wird als Gestaltungsmittel eingesetzt. Dadurch soll eine positive und fehlerintolerante Lernatmosphäre geschaffen werden.

- Diversität in der Autorenschaft: Die Bildungsbiografien der Personen, die Erklärvideos anfertigen, unterscheiden sich mitunter stark voneinander, was auch zu vielfältigen Formen der medialen Gestaltung und des Kommunikationsverhaltens führt.

Nachdem in diesem Kapitel umrissen wurde, was Erklärvideos von anderen erklärenden Filmformaten unterscheidet, stehen im folgenden Abschnitt mögliche Lernprozesse im Vordergrund, die durch Videos initiiert werden. Anhand theoretischer Modelle wird betrachtet, wie mit Hilfe von Videos gelernt wird.

3. Theorien zum Lernen mit Videos

Das starke Wachstum bei der Produktion und Rezeption von Erklärvideos weckt zunehmend das Interesse der Bildungsforschung. Mit Hilfe unterschiedlicher lerntheoretischer Ansätze wird versucht, sich dem Phänomen anzunähern und zu betrachten, wie Lernen bei der Erstellung und Nutzung von Erklärvideos vor sich geht. Beim Ansehen von Erklärvideos stehen aktuell die Theorien „Lernen am Modell“ und „Lernen durch Reflexion und Analyse“ im Fokus, bei der Produktion von Videos in erster Linie das „Lernen durch Lehren“.

„Lernen anhand von Onlinevideos kann auf einer basalen Ebene zunächst als Prozess des Nachahmens verstanden werden.“ (Rummler/Wolf, S. 256) Zeigt das Video bestimmte Handlungen, können diese (ggf. wiederholt) betrachtet und in weiterer Folge nachgeahmt werden. Lernen würde in einem solchen Fall also durch Nachahmung stattfinden.

Zu Lernprozessen kommt es auch durch die Reflexion und Analyse von Videoinhalten während (oder nach) dem Betrachten des Erklärvideos. Krammer und Reusser (2005, S. 36 ff.) definieren hierzu 6 potentielle Lernfelder, die sich durch die Beschäftigung mit Erklärvideos eröffnen können:

- Erfassen der Komplexität, Aufzeigen verschiedener Blickwinkel

- Explizierung und Erweiterung von subjektiven Theorien
- Ausbau des flexiblen Wissens
- Vernetzung von Theorie und Praxis
- Aufbau einer gemeinsamen Fachsprache
- Integration verschiedener Perspektiven

Diese Lernfelder gehen über einen bloßen Anleitungsgedanken hinaus und zeigen, dass Erklärvideos das Potential besitzen, den einseitigen Instruktionvorgang zu überschreiten und vielschichtige Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Werden Erklärvideos von Lernenden selbst erstellt, egal ob alleine oder unter Anleitung, findet zusätzlich „Lernen durch Lehren“ bzw. „Lernen durch Erklären“ statt. Die Beständigkeit des Mediums Video erfordert eine genaue Planung, wie bestimmte Inhalte bestmöglich erklärt werden können. Dies wiederum „fördert eine tiefere Durchdringung des zu vermittelnden Inhaltes, da man um erklären zu können, verstehen muss.“ (Rummler/Wolf 2012, S. 258) Gerade dieses „Verstehen“ ist vielfach die Grundvoraussetzung für gelungene Lernprozesse (Gruschka 2011, S. 20)

Damit Erklärprozesse in Videos gelingen können, müssen bei der Produktion didaktische Überlegungen vorgenommen werden. Rummler und Wolf (2012, S. 256) fanden dazu heraus, dass sich viele Erklärvideos – auch jene, die nicht von ausgebildeten Didaktikerinnen und Didaktikern erstellt wurden – beim Erklärvorgang an etablierten didaktischen Modellen orientieren:

- „4-Stufen-Methode“ (Schelten 1995, zitiert nach Rummler/Wolf 2012, S. 256):
 - Stufe 1: Vorbereitung
 - Stufe 2: Vorführen und Erklären
 - Stufe 3: Nachmachen unter Anleitung
 - Stufe 4: selbstständiges Üben und arbeiten lassen
- „Modell der vollständigen Handlung“ (Schöpf 2005, zitiert nach Rummler/Wolf 2012, ebd.):
 1. Informieren
 2. Planen der Arbeitshandlungen
 3. Entscheiden
 4. Ausführen der geplanten Arbeitshandlungen
 5. Kontrollieren des Arbeitsergebnisses
 6. Bewerten des Arbeitsergebnisses

Das Maß an didaktischer Planung bei der Videoerstellung variiert stark. Gerade sehr jungen Filmemacherinnen und Filmemachern fehlt es hier an Erfahrung, was sich auch auf die Videos auswirkt. Eine Untersuchung von Wolf und Kratzer (2015, S. 41) bestätigt die Annahme, dass eine Korrelation zwischen der Qualität der didaktischen Umsetzung und dem Alter der Video-Produzentinnen und -Produzenten besteht. Während Kinder zwischen 6 und 11 Jahren über wenige didaktische Gestaltungsmittel verfügen, verwenden 12- und 13-Jährige teilweise bereits Methoden wie die didaktische Reduktion oder induktive bzw. deduktive Herangehensweisen beim Erklären. Orientierung für die Gestaltung ihrer Videos finden „didaktische Amateure“ anhand ihrer „eigenen Instruktionserfahrungen in der Schule, Ausbildungskontexten [...], aber auch Erklärformaten wie den Sachgeschichten aus dem Kinderfernsehen (z.B. Sendung mit der Maus).“ (Rummler/Wolf 2012, S. 256)

Die Qualität der Lernprozesse, welche durch Erklärvideos angestoßen werden, hängt jedoch nicht nur von dem Video selbst ab, sondern maßgeblich auch davon, in welchen Diskurs die Videos eingebettet sind (Handke 2015, S. 58 ff.). Für den Lernprozess ist demnach nicht allein der Inhalt der Videos von Bedeutung, sondern auch der didaktische Rahmen. (Lackner 2014, S. 384) Im nächsten Kapitel wird deshalb betrachtet, in welchen schulischen Kontexten Erklärvideos eingesetzt werden.

4. Erklärvideos in Bildungsinstitutionen

„Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years.“ (Thomas Edison in *Dramatic Mirror*, 9. Juli 1913, zitiert nach Wolf 2015a, S. 122)

Bereits in den Anfangszeiten des Films wurde über dessen Einsatzmöglichkeiten für Bildungszwecke nachgedacht. Thomas Edison stellte im Jahr 1913 die Behauptung auf, dass Filme die Lehrbücher in wenigen Jahren verdrängen würden. Dies war und ist bis heute nicht der Fall.

„Das Lehrbuch blieb im 20. Jahrhundert in formalen Bildungskontexten durchgehend das dominierende technische Lehrmedium, ergänzt durch Präsentationsmedien (Tafel, Overhead-Projektor, Beamer) sowie Vervielfältigungsmedien (Matrizendrucker, Kopierer).“ (Wolf 2015a, S. 122) Filme, vor allem Lehr- und Dokumentarfilme, fanden hingegen vorrangig ergänzenden Einsatz im Unterrichtsgeschehen.

Doch die Beliebtheit von Online-Videoportalen wie YouTube führt hier zu einer Trendwende. Eine Studie von Rummler und Wolf (2012, S. 264 ff.) zur Nutzung von Erklärvideos in schulischen Kontexten kam zu dem Ergebnis, dass Online-Videos sowohl für informelle Lernprozesse als auch für das Lernen in Bildungsorganisationen immer wichtiger werden. Die Nutzungsmöglichkeiten von Erklärvideos für schulische Belange sind hierbei vielfältig: Zu Recherchezwecken sieht sich bereits jeder vierte YouTube-Nutzer im Alter zwischen 6-13 Jahren zumindest einmal pro Woche Videos zu Schulthemen an (mpfs 2017, S. 52). Bei älteren Jugendlichen ist die Zahl noch größer. Hier gaben 60% der Befragten an, Erklärvideos auf YouTube zu nutzen, um sich für Klausuren, Präsentationen oder Referate vorzubereiten (Rummler/Wolf 2012, S. 258 ff.).

Auch in verschiedenen didaktischen Unterrichtskonzepten spielen Erklärvideos eine wichtige Rolle. Bei MOOCs (Massive Open Online Courses) etwa sind (Online-)Videos ein zentrales Instrument der Inhaltsvermittlung (Lackner 2014, S. 344). Auch beim Flipped bzw. Inverted Classroom, einem Konzept bei dem die Wissensvermittlung nicht in der Schule, sondern im Selbststudium zu Hause stattfindet, werden Lerninhalte vielfach über Videos transportiert. (ebd., S. 346) Erklärvideos werden auch in „Blended Learning“-Szenarien, einer Kombination aus Präsenz- und Fernlehrunterrichtsphasen beispielsweise bei berufsbegleitenden (Hochschul-)Studien, eingesetzt.

Viele der im Bildungsbereich eingesetzten Erklärvideos werden jedoch nicht eigens von einer Lehrperson für einen speziellen Zweck neu erstellt. Neben verschiedenen kommerziellen und nicht-kommerziellen Anbietern wird auch hier vor allem die Videoplattform YouTube als

Fundgrube für Erklärvideos genutzt. Die Videos lassen sich dann sehr leicht in (Online-)Kurse einbetten und erweitern somit das Lernangebot.

Gerade auf YouTube lassen sich zu fast allen Themen Erklärvideos finden. „Ähnlich der Wikipedia hat sich das Angebot in hohem Maße thematisch ausdifferenziert.“ (Wolf 2015b, S. 32) Deshalb spricht Wolf (ebd.) in Bezug auf YouTube auch von einer „audiovisuellen Enzyklopädie“, mit dem Unterschied, dass hier – anders als bei der Wikipedia – keine gemeinsame Einigung bei der Darstellung eines Themas erreicht werden muss, sondern „vielfältige, alternative, sich teils überschneidende Mengen von Videos“ nebeneinander zur Verfügung stehen können. Für Lernende entsteht damit eine große Ansammlung an Bildungsressourcen zu vielfältigen Themengebieten.

5. Bildungsrelevante Kategorien von Online-Videos

Wie bereits dargelegt wurde, bieten Online-Videoportale abgesehen von ihrem umfangreichen Unterhaltungsangebot (bestehend aus Musikvideos, Filmtrailern, Tiervideos etc.) auch eine wachsende Zahl an Angeboten mit lernrelevantem Hintergrund. Rummler und Wolf (2012, S. 260 ff.) identifizierten hierzu 6 Videokategorien, die Jugendliche besonders häufig nutzen, um sich zu informieren bzw. um explizit Neues zu lernen:

- Sportvideos: Hier werden vorrangig Performanz- bzw. Tutorial-Videos geschaut. Jugendliche nutzen die Videos auch dazu, sich spezielle Handlungsabläufe oder Sporttricks anzusehen um sie nachzuahmen.
- Videos zum Musizieren: Auf Videoplattformen finden sich sehr viele Videos, die von Jugendlichen aktiv genutzt werden, um ein Instrument zu erlernen oder sich Lieder zu erarbeiten.
- Videos zu Styling und Mode: Diese Videos werden genutzt, um sich neue Techniken anzueignen oder über aktuelle Trends zu informieren.
- Videos zur Lebenspraxis: In diese Kategorie fallen Dokumentarvideos und Reportagen, Computer-Tutorials, Kochvideos und

sogenannte Hilfevideos, also Videos zu kleinen Alltagsproblemen wie Erste Hilfe, Reparaturanleitungen etc.

- Videos zum sozialen Lernen: Hier informieren sich Jugendliche zu den Themen Freundschaft, Liebe, Beziehungen etc.
- Videos für die Schule: Auf Online-Videoportalen lassen sich für so gut wie alle Schulfächer Erklärvideos finden.

Viele Jugendliche bereiten sich mithilfe von Videos auf Prüfungen vor bzw. nutzen die Inhalte von Erklärvideos bei der Recherche für Hausübungen und Präsentationen. Durch die Masse an verfügbarem Videomaterial wird es dabei zunehmend wichtig, schnell erkennen zu können, ob ein Erklärvideo qualitativ hochwertig ist oder nicht. Denn zwischen der Qualität von Lernvideos und dem Lernerfolg besteht ein direkter Zusammenhang, wie eine Studie von Sailer und Figas (2015, S. 88 ff.) ergab. Somit stellt sich die Frage, wie Erklärvideos auf ihre pädagogische Qualität hin untersucht werden können, um mit der richtigen Auswahl gute Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse zu schaffen.

6. Zur Qualität von Erklärvideos

„Qualitativ hochwertiges Lernmaterial ist [...] eine wichtige Voraussetzung, um erfolgreich Wissen transferieren zu können.“ (Müller et al. 2015, S. 3) Wie bei anderen Lernmaterialien spielt auch bei Erklärvideos die qualitätsvolle Aufbereitung der Inhalte eine wesentliche Rolle. Interessant ist dabei, dass Laien beim Betrachten von Erklärvideos meist „zwar kaum über formale Kriterien zur qualitativen Beurteilung der Erklärvideos“ verfügen, „diese jedoch intuitiv bezüglich ihrer inhaltlichen, didaktischen und gestalterischen Qualität“ bewerten (Wolf 2015a, S. 126).

Doch Pädagoginnen und Pädagogen, deren Auswahl an Lernmaterialien einen direkten Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen hat, können sich nicht allein auf ihre Intuition verlassen. Sie benötigen Kriterien, um auch Videos hinsichtlich ihrer Qualität bewerten zu können. Das Wissen um Qualitätsmerkmale von Erklärvideos ist auch eine Grundvoraussetzung, wenn sie selbst gute Videos produzieren wollen.

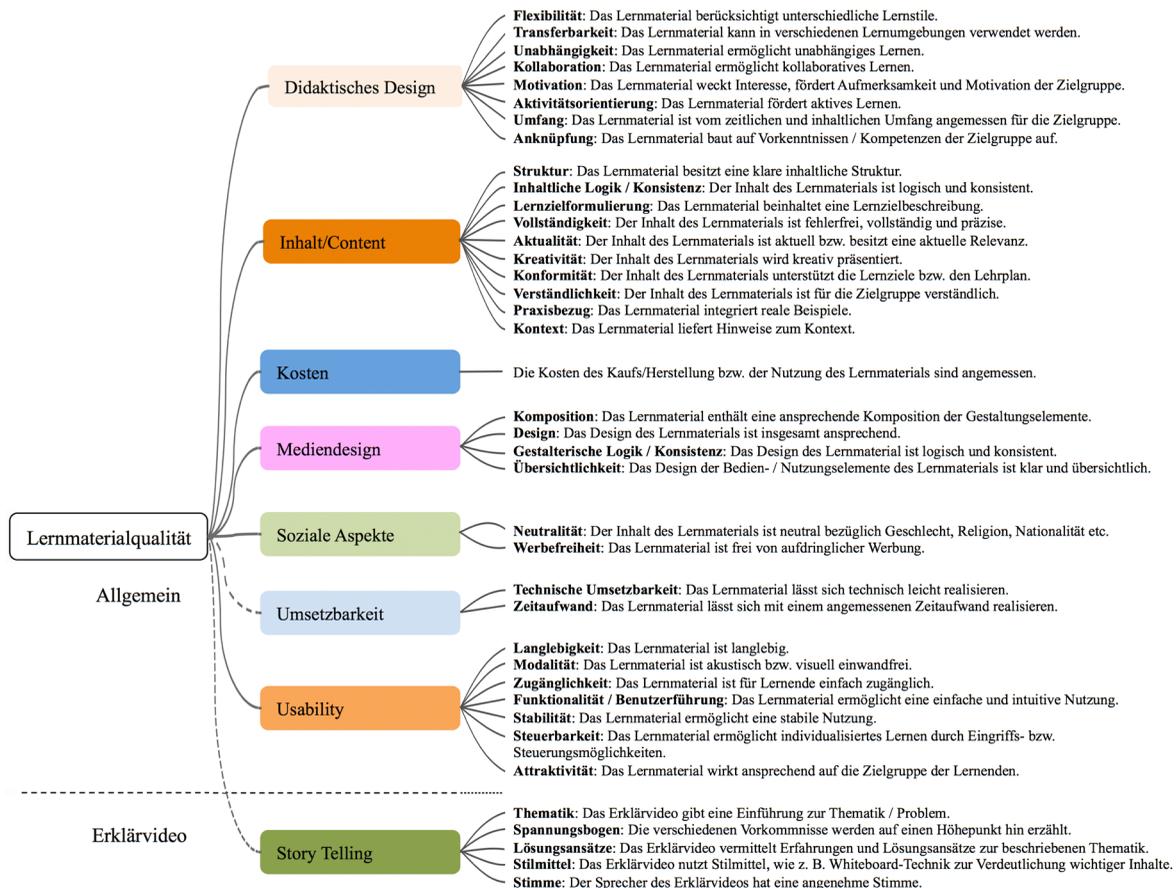


Abb. 2: Qualitätsdimensionen und Anforderungen an Lernmaterial (Müller et al. 2015, S. 37)

Es fällt jedoch schwer allgemeingültige Qualitätskriterien für Erklärvideos zu definieren, da wie in anderen Bereichen auch unterschiedlichste Vorstellungen darüber existieren, was „Qualität“ ausmacht (Müller et al. 2015, S. 24). Müller et al. (ebd.) unternahmen dennoch den Versuch, generelle Qualitätsmerkmale guter Erklärvideos zu suchen und zusammenzutragen. Auf Basis intensiver Literaturlauswertungen identifizierten sie 34 Anforderungen zur Qualität von Lernmaterial allgemein und zusätzlich 5 Anforderungen für die Qualität von Erklärvideos im Speziellen (Abb. 2).

Die Anforderungen wurden in 8 Qualitätsdimensionen zusammengefasst und geben ein umfassendes Bild über jene Bereiche, auf die es bei Erklärvideos ankommt (ebd. S. 37):

- Didaktisches Design
- Inhalt

- Kosten
- Mediendesign
- Soziale Aspekte
- Umsetzbarkeit
- Usability
- Storytelling (bei Erklärvideos)

Die Qualitätsdimensionen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt gemäß ihrer Bedeutung für die Gesamtqualität gewichtet (Abb. 3). Der Gewichtungsfaktor ergibt sich dabei aus der Verteilung von 100 Prozentpunkten auf die Dimensionen (ebd., S. 62). Den größten Einfluss haben demzufolge inhaltliche Aspekte (Struktur, Konsistenz, Aktualität, Verständlichkeit etc.), das didaktische Design (Umfang, Anknüpfung an Vorkenntnisse,...) und Usabilityfragen (z.B. Langlebigkeit, Zugänglichkeit).

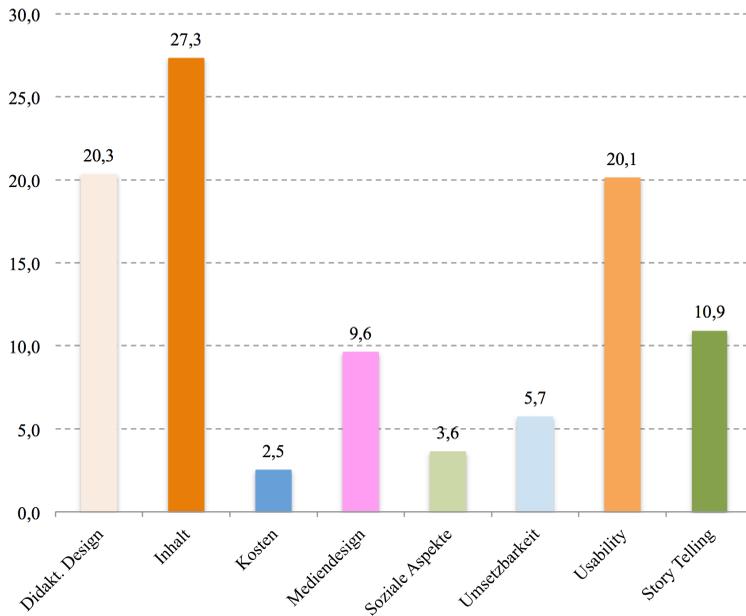


Abb. 3: Dimensionsgewichtung in Prozent (Müller et al. 2015, S. 63)

Die Analyse von Videos auf Basis der beschriebenen Qualitätsdimensionen kann Lehrenden und Lernenden gleichermaßen bei der Auswahl von qualitativ hochwertigen Erklärvideos helfen. In vielen Fällen erfolgt die Entscheidung, welches Erklärvideo gewählt wird jedoch nicht anhand differenzierter Qualitätskataloge, sondern aufgrund der Zahl an Videoaufrufen oder dem Verhältnis von „Likes“ und „Dislikes“ (siehe Abb. 4) Inwieweit diese Form der Videobewertung mit der tatsächlichen Qualität des Videos korreliert wurde bisher nicht hinreichend geklärt.

7. Fazit

„Erklärvideos tragen zu einer gemeinsamen und diskursiven Erschließung von Wissen und Handlungsräumen in einer kreativen und spielerischen Weise bei,

welche neue Bildungswege eröffnen.“ (Wolf 2015b, S. 36)

Empirische Untersuchungen bestätigen die Annahme, wonach Online-Videoportale tatsächlich immer häufiger für Bildungszwecke genutzt werden. Obwohl dieser Trend erst vor wenigen Jahren aufgekommen ist, zeigt sich bereits, welchen Einfluss Online-Videos sowohl auf informelle Lernprozesse als auch auf das Lernen in Bildungsinstitutionen haben. „Onlinevideos sind alltägliche und breitfächert genutzte Lernobjekte geworden, die Jugendliche im Internet suchen und für

ihr eigenes alltägliches und schulisches Leben verwenden.“ (Rummler/Wolf, S. 265) Dabei beschränkt sich diese Entwicklung nicht ausschließlich auf Jugendliche, bereits Kinder im Volksschulalter bis hin zu Erwachsenen nutzen Videos zum Lernen.



Abb. 4: BenutzerInnen-Bewertung eines Erklärvideos auf YouTube (Screenshot)

Das Schulbuch, welches lange die primäre Lernressource darstellte, aber auch textbasierte Online-Angebote geraten aufgrund der aktuellen Entwicklungen zunehmend ins Hintertreffen. Es scheint, als leiten Erklärvideos eine Trendwende ein, weg von vorwiegend schriftlichen und hin zu audiovisuellen Bildungsressourcen. „Man kann davon ausgehen, dass für viele Themenbereiche (Online-) Erklärvideos heute bereits häufiger genutzt werden als schriftliche Lernressourcen.“ (Wolf 2015a, S. 126) Forschende sind sich einig darüber, dass sich dieser Trend weiter verstärken wird, mitunter auch deshalb, weil Videos in formalen Bildungskontexten stark an Bedeutung gewinnen (Sailer/Figas 2015, S. 77).

Die Einsatzgebiete für Erklärvideos sind vielfältig, die Bandbreite reicht von einfachen Lehrvortrags-Aufzeichnungen bis hin zu aufwendig gestalteten animierten Videos. Durch ihre einfache Verbreitung und ständige Verfügbarkeit über Online-Videoportale lassen sich schnell passende Videos finden und eigenproduzierte Videos mit anderen teilen.

Dennoch, auch Erklärvideos sind „kein Wundermittel zur Vermittlung von Lerninhalten“ (Lackner 2014, S. 348). Das Wissen über allgemeine Qualitätskriterien von Erklärvideos hilft, bessere Videos von schlechteren zu unterscheiden und im wachsenden Angebot die passende Auswahl zu treffen. Eine gut überlegte didaktische Aufbereitung und klare inhaltliche Zielsetzungen sind entscheidend für gelungene Lernprozesse.

Erklärvideos werden vielfach als „bedeutsames Bildungsmedium des 21. Jahrhunderts“ (Sailer/Figas 2015, S. 93) bezeichnet, trotzdem ist derzeit noch nicht abzusehen, wie sich dieses Format langfristig im Bildungsbereich etablieren wird. In unterschiedlichen Bildungsszenarien, vor allem wenn es um die Inhaltsvermittlung in Online- oder Fernlehrphasen geht, sind Videos als zentrales Lerninstrument kaum mehr wegzudenken. Für allgemeingültige Aussagen zu Möglichkeiten und Grenzen von Erklärvideos in Bildungskontexten ist der Stand der Forschung jedoch noch nicht weit genug fortgeschritten. Unbestritten ist allerdings, dass Erklärvideos in kurzer Zeit zu einer wichtigen Bildungsressource geworden sind. Entwicklungen wie die zunehmende Relevanz proprietärer Videoplattformen

wie YouTube für (hoch-) schulische Bildungsprozesse sollten dabei nicht einfach unkritisch zur Kenntnis genommen werden, sondern in den Fokus des bildungswissenschaftlichen Diskurses rücken. Abseits formaler Bildungseinrichtungen hat sich das Lernen mit YouTube und Co längst etabliert.

Literatur:

Gruschka, Andreas (2011). Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Handke, Jürgen (2015). Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum.

Lackner, Elke (2014). Didaktisierung von Videos zum Einsatz in (x)MOOCs. Von Imperfektion und Zwischenfragen. In: Rummler, Klaus (Hrsg.) (2014). Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Bd. 67. Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann. S. 343-355.

Müller, Frederike; Oeste, Sarah & Söllner, Matthias (2015). Entwicklung eines Bewertungsinstruments zur Qualität von Lernmaterial am Beispiel Erklärvideo. In: Working Paper Series, Nr. 9, Kassel.

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013). KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2012/KIM_Studie_2012.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2017)

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2017)

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016). JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2017)

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017). KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2017)

Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung. 23(1). S. 35-50. URL: http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc19a40ef/krammer_reusser_2005.pdf (Letzter Zugriff: 15.04.2017)

Rummler, Klaus; Wolf, Karsten D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang; Stadler, Felix; Maier, Ronald; Hug, Theo (Hrsg.) (2012). Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing/Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens. Innsbruck: innsbruck university press. S. 253-266.

Sailer, Maximilian; Figas Paula (2015). Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. In: bildungsforschung, Jahrgang 12, Ausgabe 1. S. 77-99.

Schön, Sandra; Ebner, Martin (2013). Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!. Norderstedt: Books on Demand.

Wolf, Karsten D. (2015a). Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Barberi, Alessandro; Ballhausen, Thomas; Berger, Christian; Kaiser-Müller, Katharina; Swertz, Christian; Sonderegger, Ruth (Hrsg.). Filmbildung im Wandel. Mediale Impulse. Beiträge zur Medienpädagogik – Band 2. Wien: new academic press. S. 121-131.

Wolf, Karsten D. (2015b). Bildungspotentiale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: merz - medien + erziehung - zeitschrift für medienpädagogik. Nr. 1. Februar 2015. 59. Jahrgang. S. 30–36.

Wolf, Karsten D.; Kratzer, Verena (2015). Erklärstrukturen in selbstgestellten Erklärvideos von Kindern. In Hugger, Kai-Uwe et al. (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 12. Wiesbaden. Springer.

Machs in Time and Space: Time Orientation of Machs with respect to Work Addiction

 Ziel der Forschung war es, solche Verhaltensformen zu beschreiben und darzustellen, die unseren Alltag und unsere anderen gesellschaftlichen Interaktionen beeinflussen. Eine weitere Zielsetzung der Forschung bestand darin, eine Verbindung zwischen Machiavellismus, Zeitperspektive und Arbeitsabhängigkeit zu finden. Zu diesen drei Untersuchungsgebieten wurde als Methode die Durchführung einer Befragung mittels eines Fragebogens verwendet. An der Forschung nahmen rund 200 Personen teil. Der Fragebogen bildete die Kurzfassung von Machiavellis Persönlichkeitsskala (MPS), die Kurzform von Zimbardos Fragebogen zur Zeitperspektive (ZTPI; Zimbardo Time Perspective Inventory) und die kürzlich entwickelte Bergen Work Addiction Scale (BWAS). Das Ausfüllen der Umfrage war anonym. Bei der Auswertung von Befragungsdaten wurde die Korrelation analysiert. Neben der Beeinflussung wurde nach Antworten auf die eventuellen gesundheitsschädigenden Faktoren der Korrelation der oben genannten Skalen gesucht.



The aim of this research project is to describe and demonstrate behavioral patterns that influence our everyday life and our social interactions. Another goal of our research is to find a link between Machiavellism, time perspectives, and work dependency. We used a questionnaire survey as a method for these three study areas and approximately 200 people took part in our research. Our questionnaire used the short version of the Machiavelli Personality Scale (MPS), the short form of Zimbardo's Time Perspective Inventory (ZTPI), and the recently developed Bergen Work Addiction Scale (BWAS). Completion of the survey was done anonymously. When evaluating the survey data, the correlation was analyzed. In addition to the influence, we wanted to get an answer to the possible health-damaging factors by the correlations of the above-mentioned scales.



Jelen empirikus kutatás célja, hogy olyan viselkedésformákat járjon körül és mutasson be, amelyek befolyásolják a mindennapjainkat és egyéb társadalmi interakcióinkat. Kutatásunk további célkitűzése, hogy kapcsolatot találjon a machiavellizmus, az időperspektíva és a munkafüggőség között. A három színtér együttes vizsgálatához kérdőíves módszert használtunk. Kutatásunkban 200 ember vett részt. A kérdőívünket a rövidített Machiavelli Személyiség Skála (MPS), a rövidített Zimbardo Időperspektíva Készlet (ZTPI) és a rövidített Bergen Munkafüggőség Skála (BWAS) alkotta. A mintavétel anonim módon történt. A minták kiértékelésénél az együttjárásokat vizsgáltuk. A befolyásolás mellett, választ szerettünk volna találni, továbbá a fent említett skálák korrelációinak esetleges egészségkárosító tényezőire.



Cilj istraživačkog projekta je bio opisati i prezentirati takve obrasce ponašanja koje utječu na naš svakodnevni život i druge društvene interakcije. Dodatni cilj ovog istraživanja je pronaći vezu između makijavelizama, vremenskih perspektiva i radne ovisnosti. Za ova tri područja istraživanja korištena je anketna metoda pomoću upitnika, a u istraživanju je sudjelovalo oko 200 ispitanika. Sama anketa je bila kratka verzija Machiavellijeve skale ličnosti (MPS), kratkog oblika Zimbardovog upitnika vremenske perspektive (ZTPI; Zimbardo Time Perspective Inventory) i nedavno razvijene Bergenove skale za zavisnost od posla (BWAS; Bergen Work Addiction Scale). Ispunjavanje ankete je bilo anonimno. U vrednovanju podataka istraživanja korištena je korelacijska analiza. Pomoću korelacija navedenih mjerila, osim samog postojanja utjecaja, nastojao se dobiti odgovor o mogućim štetnim čimbenicima na zdravlje.

The paper intends to present the relationship of behavioural forms on which empirical research has not been conducted yet. The aim of our research is to find a relationship between Machiavellianism, time perspective and work addiction. We have examined the relationship of these three concepts with validated questionnaires. 200 respondents were invited to take part in the research. The set of questionnaires consisted of the shortened Machiavellian Personality Scale (MPS), the shortened Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) and the shortened Bergen Work Addiction Scale (BWAS). Sampling was anonymous

and voluntary. In the first part of the paper we will try to clarify the theoretical background of the research instruments and highlight the relationship between these behavioural forms. In the second part, we will present our research and analyse the correlations. In the third part, we will summarise the findings of our hypotheses and present potential research.

Niccolò Machiavelli settled down in the countryside in 1513 and wrote his main work "The Prince", which consists of 26 chapters, within one year. This book earned him a reputation as

a historian, politician, philosopher and writer (Makkai, 1977). In his book the author introduced a misunderstood behavioural form which has become dominant in the personality of several important leaders. By the middle of the 16th century, the name of Machiavelli and especially Machiavellianism became popular words to describe unscrupulous knavery and calculating immorality (Szigethy, 1977). The aim to influence and manipulate is one of the distinctive characteristics of Machiavellianism. While influence usually means “having an effect on somebody or something” or to using another person for the service of personal purposes or interests, manipulation has a much more disapproving, expressly negative connotation. It means cunning and unfair scheming, usually related to business. When it comes to the exhaustive definition of Machiavellianism, it refers to cunning and unfair scheming which is cruel and does not only occur in business circles (Szigethy, 1977).

The Feelings of Machs

Research conducted in this field attaches great importance to emotional detachment and emotional coldness - the characteristics of Machs. They avoid engaging in events, are not moved by the emotional side of events and they approach everything in a down-to-earth manner. Machs control their emotions and fail to invest in relationships. They lack interpersonal warmth in their social interactions. It is important to note since the emotional detachment serves as a protective mechanism which enables these people to think and act calmly and rationally even when they carry great emotional burden (Smith and Mackie, 2004). Consequently, Machs are unable to perceive others as human beings; therefore, they treat others like objects. This implies that Machs lie and deceive if it is in their own interest. They are willing to follow social norms and adapt to the interests of a group if it is necessary and favourable (Czibor and Bereczkei, 2011).

The Relationship between Machiavellianism and Theory of Mind

Theory of mind (ToM) is the ability to attribute mental states to others. ToM enables us to reco-

gnize people as other beings – both physically and mentally. This ability plays an important role in our social life. On the one hand, it facilitates cooperation between people, and on the other hand, it makes it easier to manipulate others (Paál and Bereczkei, 2006). Everybody has their own inner world that guides them but it is invisible to our senses. Mindreading is essential because if we were unable to do so we could judge our relationships only by physical characteristics. The ability to adapt plays a crucial role in the development of ToM. Researchers believe that this phenomenon is only characteristic of human beings (Paál and Bereczkei, 2006). Complex ToM is beneficial since it increases the number of individual abilities which are necessary for us to understand the behaviour and activities of others. These abilities include subtle tactics (which we need to cooperate with others or to hinder or manipulate others in a competitive situation). The ability of advanced mindreading has two beneficial effects on our interpersonal interactions. First, it makes cooperation with others easier since we can guess their mental state by observing them and their activities. Consequently, successful cooperation can develop more easily within a group. Secondly, the ability to attribute a mental state helps us to achieve a more favourable position compared to others (or to manipulate others in a certain situation in order to reach our goals by using such principles and automaticity that work well based on our personal experiences (Martin, Goldstein and Cialdini, 2015)). This means that if we can read others’ minds, we can predict their next step in advance which enables us to choose our next step. Accordingly, we can influence and change our own steps to make others do what we want. Literature refers to this automaticity as the “click-whirr” mechanism (Cialdini, 2009).

Presentation of Empathy in the light of Theory of Mind and Machs

Empathy has several definitions. Researchers use different descriptions, however, introducing the terms of cold and hot empathy can help us have a better understanding of the view that we would like to discuss (Láng and Birkás, 2014). Cold empathy is the cognitive process of understanding the state of the other, e.g. happiness or disappointment, and being able to grasp their fee-

lings although we do not share their emotions, therefore we can empathise with their state while staying unaffected. This enables mindreaders to try to improve the other person's state, or to influence them based on the emotions present in a way that serves their own interests (Smith and Mackie, 2004). Hot empathy also uses this mechanism, however, in this case we do not only grasp and empathise with the other person's emotions, but we also understand and experience them. Due to this phenomenon, the possibility of exploitation disappears, and we are able to improve the other person's state. However, the motivations behind this have not been clarified so far, that is, whether we behave like this to help the other person or to ebb our uneasy feelings. The aforementioned emotional detachment and cold empathy are characteristics of Machs (Szi-jjártó and Bereczkei, 2015). Having a self-interest driven personality precludes the possibility of experiencing others' emotions since treating others as an object does not help to recognize emotions. In this case, others' emotions are only tools for Machs to reach their own goals (Láng and Birkás, 2014). The self-interest driven personality structure raises another question: What is these personalities' relationship with time (since perfect timing is crucial for their tactic to be successful)?

The Psychology of Time Perspective

According to Zimbardo and Boyd (1999), time orientation is inseparable from personality. However, their opinion also suggests that someone's attitude towards time can be changed. Time perspective is a psychological expression meaning the process of sorting our personal experiences into time frames or time categories. This is one of the characteristics of psychological time, also known as subjective time, which differs from the clock time, i.e. objective time. There are three different categories based on how we sort our memories and thoughts. If we deal with what is over, we are past-oriented. If we focus on present decisions we are most likely present-oriented, while if we concentrate on our future goals our behaviour is future-oriented (Zimbardo and Boyd, 2012). These three dimensions can be divided into subcategories: past-positive, past-negative, present-hedonistic, present-fatalistic, future-ori-

ented and transcendental future-oriented. Time paradox means that our attitudes towards time have a profound impact on our lives, yet we rarely recognize it. No matter how many attractive characteristics each time perspective category has, if we attach too much importance to any of them, their negative features might outweigh their benefits. Our relationship with time is significant since time is present at every decision. Manipulators can take advantage of this mechanism of action, whilst also being influenced by time, due to its paradox nature (Orosz, Dombi, Tóth-Király and Roland-Lévy, 2015).

The Phenomenon of Work Addiction

Work addiction is a relatively new research field in psychology since the phenomenon has been discussed for 20 years. Its main reasons are the use of rapidly developing technological devices on the labour market and the appearance and explosive spread of work forms related to these technical achievements. Regarding the personal aspect of this phenomenon, employees often do overtime in this fast-moving world. They bring their work-related tasks home which means they must choose between their personal lives and their jobs. This phenomenon is an addiction; therefore, it often happens that the addict chooses work and work-related activities over personal life and family. They cannot control work, and – in most cases – they overextend themselves because they feel the urge to work. Employees are exposed to danger because they work hard and are conscientious, therefore they devote all their attention and energy to the work, which leads to addiction. The proof for this is that work makes the person happy and the more they work the better they feel (Griffiths and Demetrovics, 2012). However (similar to other addictions), this one also involves great danger related to health and interpersonal interactions. We can observe that personal relationships and free time activities are disappearing due to the boundless energy devoted to hard and uncontrolled work. Consequently, the more serious the addiction becomes the more the health of the workaholic deteriorates and the lonelier they get, which leads to personality changes and burn-out (Andreassen, 2014).

In our research, we looked for a walk of life where the relationship between Machiavellianism

and the theory of time perspective is presumably present and can be examined. We found that work was the field where both Machiavellian behaviour and time orientation could be examined properly.

Our Hypotheses

The main aim of the research is to examine to what extent future-conscious people resort to influence and to what extent they neglect relationships to reach their goals. We also focus on those who do not worry about future (and rather enjoy every moment of life) and to what extent they use tricks of influence and are addicted to work.

1. Future-oriented individuals are heavily Machiavellian and addicted to work (H1).
2. Present-hedonistic individuals are heavily Machiavellian and not addicted to work (H2).
3. We do not expect to find a relationship with the dimensions of work addiction in the case of past-negative individuals (H3).

Participants

200 respondents (115 women and 85 men) took part in the research. The youngest respondent was 18, while the eldest was 63 (average age = 38,20 SD = 13,59). The participants were chosen randomly. They were given written information before the research. Anonymity was assured, (we treated the data confidentially and only used it for scientific analysis). We complied with ethical rules throughout the research.

Instruments

The research was questionnaire-based and took approximately 20 minutes to be completed online. Three research instruments were used:

1. The 15-item Machiavellian Personality Scale (hereafter MPS) (Tálmácsi, Orosz, Birkás and Bereczkei, 2012) which has four dimensions measuring on a 5-point Likert-type scale (1: strongly disagree, 2: disagree, 3: neither agree nor disagree, 4: agree, 5: strongly agree). The four dimensions of the questionnaire are the following: amorality, sense of

control, desire for control and distrust of others.

2. The Zimbardo Time Perspective Inventory (hereafter ZTPI) (Orosz, Dombi, Tóth-Király and Roland-Lévy, 2015) which consists of 17 items and has 5 dimensions. It also uses a 5-point Likert-type scale (1: strongly disagree, 2: disagree, 3: neither agree nor disagree, 4: agree, 5: strongly agree). Its five dimensions are the following: past-positive, past-negative, present-hedonistic, present-fatalistic and future-oriented.
3. The Bergen Work Addiction Scale (Orosz, Dombi, Andreassen, Griffiths and Demetrovics, 2015) which categorizes and measures personality based on seven dimensions, using a 5-point Likert-type scale (1: never, 2: rarely, 3: sometimes, 4: often, 5: always). Its seven dimensions are the following: salience, tolerance, mood modification, relapse, withdrawal, conflict and problems. We used the shorter Hungarian item set instead of the Norwegian one for our research since the psychometric indicators of the test had better results than the original Norwegian questionnaire (Orosz, Dombi, Andreassen, Griffiths and Demetrovics, 2015). Besides the questionnaire, we obtained demographic data from the respondents as well, and asked them to indicate their gender, educational background, marital status, place of residence, age and the time they spend on entertainment and how they assess their health.

SPSS 20.0 statistics programme was used for data analysis. We examined the relationship between the questionnaires filled with correlation analysis. In accordance with our hypothesis, we looked for a relationship between the Machiavellian personality and the time perspectives. We assumed that there was a relationship between time perspectives and work addiction, then we reused the same examination method between work addiction and Machiavellianism. We performed Pearson's correlation analysis between the dimensions of the three instruments and highlighted the respondents' health (How would you rate your health?) out of the demographic questions and analysed the answers as an extra item so that we could examine the relation between the dimensions, the direction of the relationship ($-1 < p < 1$) and the correlation coefficients of health.

Results and Discussion

We structured the relationship of Machiavellianism and time perspectives based on dimensions. We discussed time perspectives together for the sake of easier understanding, while discussing Machiavellian dimensions one by one. We will also cover the correlative relationship between marital status and education.

The Dimension of Distrust of Others

We performed a correlation analysis regarding the first dimension of the Machiavellian Personality Scale and the five dimensions of time perspectives. Results showed that there was a connection between past-negative dimensions and the distrust of others ($r(200) = 0.148$; $p < 0.036$). This leads us to the conclusion that distrust is typical of negative-past oriented people. There is medium correlation with the present-fatalistic dimension ($r(200) = 0.265$; $p < 0.000$). Inverse correlation was found between the past-positive dimension and the dimension of distrust of others ($r(200) = -0.324$; $p < 0.000$) and weak, inverse relationship was found with the future time dimension ($r(200) = -0.272$; $p < 0.000$). The two inverse relationships show that the more the past-positive orientation is characteristic of someone, the more they trust others, just like the future-oriented. Significant relationship was not revealed between the dimensions of future orientation and work addiction. Thus, our results are in accordance with the statement saying Machs manipulate others really well. However, they worry about falling victim to manipulation which makes it difficult for them to trust others. Not only do they doubt others but they also assume the worst as regards the intentions of others (Talmácsi, Orosz, Birkás and Bereczkei, 2012).

Amorality, the Dimension of Amoral Manipulation

This dimension includes those phenomena that prove that Machs can influence others based on information gathered through observation, and behave morally flexible when making a decision (Birkás and Csathó, 2015). Two middle strong, inverse correlations were revealed between time

dimensions and the dimension of amorality and between the past-positive dimension ($r(200) = -0.315$; $p < 0.000$) and the future dimension ($r(200) = -0.415$; $p < 0.000$). Furthermore, there is a negative correlation between the dimension of amorality and salience ($r(200) = -0.390$; $p < 0.000$). Based on these results we can conclude that negative-past oriented people can comply with moral rules if it is necessary and beneficial for them, but it is not inherent in their personality. The two negative relationships may refer to the fact that past-positive and future-oriented people live by moral standards. Therefore, they strive to comply with the rules in all circumstances.

Desire for Control

Former researches have revealed that Machs consider others a source of risk. Therefore, they wish to keep personal situations under their control, so the dimension of desire for control measures the desire for dominant positions (Birkás and Csathó, 2015). Middle correlation was revealed with the present-hedonistic dimension ($r(200) = 0.359$; $p < 0.000$). Furthermore, a negative, weak correlation was found between the dimension of future and desire for control ($r(200) = -0.205$; $p < 0.004$), and there is a negative relationship with the present-fatalistic dimension ($r(200) = -0.196$; $p < 0.005$). Significant correlation with the questionnaire on work addiction was not revealed. We found that present-hedonistic people want to gain control to reach their goals. Past-positive people do not have a desire for control due to their trust and positive attitude while future-oriented people do not have a desire for control because they instinctively control their own environment according to their own purposes.

The Dimension of Sense of Control

Machs think most life events are influenced by external factors. Accordingly, they assess their success and sense of control externally, i.e. their satisfaction depends on wealth, influence and status. Therefore, this dimension measures the need for accumulating the visible indicators of success (Talmácsi, Orosz, Birkás and Bereczkei,

2012). The correlation analysis of time dimensions has revealed the relationship with present-fatalism ($r(200) = 0.378$; $p < 0.000$), and there was a negative, weak correlation with the present-hedonistic dimension ($r(200) = -0.161$, $p < 0.022$). Furthermore, a weak correlation was found with the problems dimension of the questionnaire on work addiction ($r(200) = 0.210$, $p < 0.003$). This may refer to the fact that if present-fatalistic people are born into favourable circumstances, they will not give it up, rather consider their status as predestined and do nothing to achieve that. They save money and do not spend on entertainment. Because of being anti-regulatory, the more hedonistic-oriented a present-hedonistic person is, the less they feel control and the more they entertain.

Relationship of Time Dimensions and the Dimension of Work Addiction

Since pessimism is characteristic of the past-negative dimension, we did not expect a correlation with the dimension of work addiction. However, two relationships were revealed. A positive, weak correlation with the dimension of mood modification ($r(200) = 0.262$; $p < 0.000$), which may refer to the fact that past-negative people do not really excel in their work and are moody. Furthermore, in the case of the dimension of withdrawal, a positive, weak correlation was found ($r(200) = 0.155$; $p < 0.028$). Findings about the present-hedonistic dimension may refer to the fact that there cannot be a correlation between the dimensions – since work and responsibility are uncharacteristic of hedonism. This was justified by a statistical analysis, i.e. there is not a significant correlation between work addiction and present hedonism.

According to preliminary expectations, past-positive people choose a job that is related to the past or cosy since they feel good in that kind of environment. They work because of memories. They are probably good and reliable colleagues who perform their tasks excellently, their colleagues can rely on them and if they cannot work in a satisfying work environment, they feel bad. This hypothesis was proven by our research: there is a weak significant correlation between salience and work addiction ($r(200) = 0.160$; $p <$

0.024) and there is a weak correlation between the dimension of withdrawal and work addiction ($r(200) = 0.201$, $p < 0.004$). As for the future-oriented dimension, we assumed it to be a part of a workaholic's personality since future-oriented people appreciate work because it is the key to a successful future. Our analyses found a weak correlation with the dimension of salience ($r(200) = 0.330$; $p < 0.000$), tolerance ($r(200) = 0.237$; $p < 0.001$) and withdrawal ($r(200) = 0.268$; $p < 0.000$). Furthermore, we revealed a negative match with the dimension of conflict ($r(200) = 0.171$; $p < 0.015$). These results may refer to the fact that future-oriented people like excelling in their work since their perfectionist personality demands this. Correlative results proved that future-oriented people are tolerant towards their work – which so they have confirmed our hypothesis (since this personality gradually increases their workload). This assumption is also proven by the positive correlation with the dimension of withdrawal. Based on the features of the present-fatalistic dimension we assumed that the belief in fate did not lead to good performance, therefore we did not expect the result to be seen on the scale of work addiction. The research revealed a positive correlation with the problems dimension ($r(200) = 0.218$, $p < 0.002$). This may refer to the fact that the person tries to stand out but always relapses (therefore, they are stagnant). We suppose that the correlation with the dimension of problems confirms this.

The Relationship of Work Addiction and Health

After comparing the dimensions of work addiction with the dimensions of time and Machiavellianism, we wanted to know whether or not work addiction affected health. Our aim was to prove this statement from the point of view of Machiavellianism and time. Therefore, we carried out a statistical research into health and dimensions. Respondents assessed their health as follows.

Our research has revealed that there is a negative and weak correlation between the dimension of relapse and health ($r(200) = -0.165$; $p < 0.020$). Furthermore, there is a weak, negative connection between the dimension of problems and health ($r(200) = -0.203$; $p < 0.004$). In the case

of dimensions, significant correlation was found between sense of control, past-negative and present-fatalistic dimensions. The Machiavellian dimension showed negative correlation ($r(200) = -0.221$; $p < 0.002$). In case of time dimensions, the past-negative orientation showed a weak, inverse correlation ($r(200) = -0.199$; $p < 0.005$). Furthermore, a weak relationship was revealed between present fatalism and health ($r(200) = -0.197$; $p < 0.005$). Based on these results we can assume that the deeper the workaholic relapse into their addiction, the more their health deteriorates. We also assume that the health of Machs having a strong sense of control gradually worsens. Similar results were revealed in the case of time dimensions because the weak, negative correlation assumes that past-negative and present-fatalistic people can become unhealthy depending on their excessive time orientation. These results raise the question whether or not the representatives of these personality structures and dimensions die earlier (since their health deteriorates quicker than others).

Outlook and Limitations

The results of the research are not representative. However, it is planned to check the preliminary results with an expanded pool of respondents and explore the relationships thoroughly.

According to our first hypothesis, excessively future-oriented people are workaholics and have a Machiavellian personality. We expected to find a strong correlation between the dimensions of sense of control and desire for control on the Machiavellian scale, while in the case of the questionnaires on future orientation and work addiction, we expected to confirm a strong relationship between the dimensions of relapse, conflict and problems. The lack of correlation can be explained by the fact that future-oriented people do not have a desire for control since they are able to maintain (and therefore feel) it anyway. In the case of work addiction, future-oriented people do not consider work a problem because work is natural for them. Because of this they do not experience a sense of conflict. However, our research has revealed a weak correlation between the dimensions of tolerance, salience and future orientation, so future-oriented people can cope

with enormous workloads and stand out from their colleagues by hard work. The correlation with the dimension of withdrawal may refer to the fact that future-oriented people are workaholics, since they feel uneasy if they cannot work (meaning that Machiavellianism is not typical of future-oriented people). They are reliable and manage to deal with huge workloads.

According to our second hypothesis, present-hedonistic people are not workaholics and have a Machiavellian personality. Based on our hypothesis we expected to find a strong correlation between the scales of Machiavellianism and present-hedonism. Our research has not revealed a correlation between the scale of distrust of others and the scale of amorality. The characteristics of the present-hedonistic time perspective may be the reason for this – since these people are open, trust others and their acts are driven by emotions. Sometimes they do not follow the rules. Therefore, we could not find a correlation. However, we have found a relationship in the case of desire for control. These people prefer entertainment and look for pleasure (therefore, they feel uneasy if they are supposed to act differently). Negative correlation was confirmed with the sense of control factor, that is, the less they feel the control, the more present-hedonistic they are. When examining the questionnaire on work addiction, we did not recognise a significant correlation with the present-hedonistic personality (which should not come as a surprise since hedonists seize the day and prefer entertainment).

According to our third hypothesis, there should not be a correlation between past-negative people and the dimensions of work addiction (since pessimism is typical of past-negative people, therefore it is not sure that they are work addicts). However, research results have revealed a relationship between two dimensions, i.e. mood modification and withdrawal. This may refer to the fact that if excessive past-negative people feel good, they enjoy working but feel uneasy if they are interrupted it for some reason. Furthermore, it can be a means of escape for them to hide from their problems. Based on the results we can say that the level of mood modification influences the presence and extent of addiction.

Our research has revealed several interesting results which call for further examination, interpretation and exploration. For example, the dimension of sense of control shows negative correlation with health. It is possible that people who always have a control over their environment schedule less “me time” and health preservation time (Birkás and Csathó, 2015). In the case of time orientation, the weak past-negative and the strong present-fatalistic orientation may refer to the fact that the health of these people is going to deteriorate. It would be worth expanding and examining the topic of health in the light of Machiavellianism and time orientation to get a clearer picture of the relationship of these three factors.

Literatur:

- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., Kravina, L., Jensen, F., & Pallesen, S. (2014). The prevalence of workaholism: a survey study in a nationally representative sample of Norwegian employees. *PloS one*, 9(8), e102446.
- Andreassen, C., Griffiths, M., Gjertsen, S., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(2), 90–99.
- Birkás, B., & Csathó, Á. (2015). Size the day: The time perspectives of the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 86, 318–320.
- Cialdini, R. B. (2009). *Hatás. [Influence.]* HVG Kiadó Zrt. Budapest.
- Griffiths, M. D., & Demetrovics, Zs. (2012). Behavioral addictions: Past, present and future. *Journal of Behavioral Addictions*, 1–2.
- Láng, A., & Birkás, B. (2014). Machiavellianism and perceived family functioning in adolescence. *Personality and individual differences*, 63, 69–74.
- Makkai, L. (1977): *A reneszánsz világa. [The Renaissance.]* Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Martin, S. J., Goldstein, N. J. & Cialdini, R. B. (2015). *Kis lépés, nagy hatás. [The Small Big: Small Changes That Spark Big Influence]* HVG Kiadó Zrt. Budapest.
- Orosz G., Dombi E., Andreassen, C., Griffith M., & Demetrovics Zs., (2015). Analyzing models of work addiction: Single factor and bi-factor models of the Bergen Work Addiction Scale, *International Journal of Mental Health and Addiction*. (under review)
- Orosz, G., Dombi, E., Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2016). Analyzing models of Work Addiction: Single factor and bi-factor models of the Bergen Work Addiction Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–10.
- Paál T. & Bereczkei T. (2006). Elmeteória, együttműködés, machiavellizmus: A felnőttkori elmeolvasó képesség hatása a társas kapcsolatokra [Theory of Mind, Cooperation, Machiavellianism: The Effect of Mindreading on Social Interactions in Adulthood], *Magyar Pszichológiai Szemle [Hungarian Journal of Psychology]*, 61. 4. 511-532.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia [Social Psychology]*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Szigethy G. (1977): *A machiavellizmus. [Machiavellianism]* Magvető Kiadó, Budapest.
- Szijaártó, L. & Bereczkei, T. (2015): The Machiavellians’ “Cool Syndrome”: They experience intensive feelings but have difficulties in expressing their emotions. *Current Psychology*, 34(2), 363–375.
- Talmácsi, Gy., Orosz, G., Birkás, B. & Bereczkei, T. (2012). A Dahling-féle machiavellizmus skála validálása. [Validation of the Dahling-type Machiavellianism Scale] *Alkalmazott Pszichológia 3 [Hungarian Journal of Applied Psychology]*, 63–82.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (2012). *Időparadoxon. [The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life]* HVG Kiadó Zrt. Budapest.

Márai, der junge Publizist

 Alexander Márai (Sándor Márai) ist einer der populärsten Schriftsteller in Ungarn und seine Werke sind auch in Österreich bekannt. 1919 in Leipzig angekommen, war der neunzehnjährige Márai jedoch auch beim breiten ungarischen Leserkreis noch unbekannt. Ein Jahr nach seiner Emigration nach Deutschland erkannte er, dass die liberale und traditionelle Wertordnung in Europa durch den ersten Weltkrieg in einem Augenblick zerbrochen worden war. Nach dem Krieg und den Revolutionen geriet das Individuum in ein geistig-seelisches Vakuum. In dieser Zeit las er vermehrt (und meist, ohne sie kritisch zu hinterfragen) die Werke der Expressionisten in Deutschland. Als schwärmender Anhänger des Expressionismus lenkte er die Aufmerksamkeit auf die Werte des Individuums. Das Geheimnis des Individuums war auch das Zentralproblem in seinem Artikel „Schach“, der in der Frankfurter Zeitung und dem Handelsblatt erschienen war.

 Today, Alexander Márai (Sándor Márai) is one of the most popular writers in Hungary. Additionally, his works are widely known in Austria. However, when the nineteen-year-old Márai immigrated to Leipzig in 1919, he was still unknown to the broad Hungarian circle of readers. One year after his arrival in Germany, Márai witnessed that the First World War had shattered the liberal and traditional order in Europe. After the war and the subsequent revolutions, he saw that the individual had fallen into an intellectual and emotional vacuum. During this period, Márai often read, mostly uncritically, the works of expressionists in Germany. As a fervent supporter of Expressionism, he drew attention to the values of the individual. In his article, “Schach”, published in the Frankfurter Zeitung and the Handelsblatt, the secret of the individual was the central problem.

 Márai Sándor egyike a legnépszerűbb íróknak Magyarországon és a művei Ausztriában is jól ismertek. Ugyanakkor 1919-ben – alig tizenkilencévesen – Lipcsébe érkező Márai a szélesebb magyar olvasóközönség számára még ismeretlen volt. Németországi emigrációjának első évét követően már felismerte, hogy Európában a liberális és a hagyományos értékrend – az előző világháború folyamán - szétesett. Az első világháborút és a forradalmakat követően az individuum szellemi-lelki vákumba került. Ebben az időben tömegesen - és sokszor kritika nélkül - olvasta a német expresszionisták műveit. Rajongott az individuum értékeiért. A Sakk című írásának, amely a Frankfurter Zeitung und Handelsblatt című napilapban jelent meg, az individuum titka a központi problémája.

 Aleksandar Márai (Sándor Márai) je jedan od najpoznatijih pisaca u Mađarskoj, a njegovi radovi su poznati i u Austriji. No devetnaestogodišnji Márai, koji je 1919. godine stigao u Leipzig, još je uvijek bio nepoznat širem mađarskom čitateljstvu. Godinu dana nakon njegove emigracije u Njemačku uvidio je da se liberalni i tradicionalni sustav vrijednosti u Europi izgubio tijekom Prvog svjetskog rata. Nakon rata i revolucija pojedinac je zašao u duševno-duhovnu prazninu. Tijekom tog vremena često je, iako obično nekritički, čitao djela ekspresionista u Njemačkoj. Kao poborni sljedbenik ekspresionizma, skrenuo je pozornost na vrijednost pojedinca. Tajna pojedinca bila je središnja tema i u njegovom članku „Šah” koji je objavljen u novinama Frankfurter Zeitung i Handelsblatt.

Der in den letzten Jahrzehnten wieder bekannt gewordene Autor Sándor Márai gelangte in erster Linie als Tagebuch- und Romanschriftsteller in das Zentrum der Aufmerksamkeit, sowohl in Ungarn als auch in Deutschland. Seine Prosastücke, für die man jahrzehntelang fast keinen deutschen Herausgeber zu finden vermochte, finden heute in den deutschen Buchhandlungen als Bestseller reißenden Absatz (Simányi, 2000: 313-317). Seine Gedichte sind kaum geläufig, als Publizist ist er beim Leserpublikum beinahe unbekannt. Sogar in Marais Muttersprache erschienen kaum Auswahlen von seinen mutmaßlich mehreren tausend Publikationen. Dabei sind seine in Zei-

tungen und Zeitschriften veröffentlichten Schriften auch nicht mehr oder weniger wert, als z. B. seine Romane und Gedichte, ästhetisch gesehen sind unter ihnen sowohl zahlreiche schwache Werke, als auch hervorragende Schriften. Huba Lőrinczy – ein bekannter ungarischer Forscher zur Person von Sándor Márai – behauptet aufgrund zweier von Márai zitierten Aussagen, dass die Publizistik für Márai nicht dem Zwang der Nahrungssorgen entsprang, sondern er hatte die Publizistik gerne, weil er sie als Möglichkeit der unmittelbaren Konversation mit den Lesern betrachten konnte (Huba, 1997: 311-322).

Es ist eine andere Frage, ob die regelmäßige publizistische Aktivität dem künstlerischen Niveau von Márais Belletristik zu Nutze war oder zur Last fiel. Mit einem vorsichtigen Maßhalten beantworten diese Frage Huba Lórinzy und der Literaturhistoriker Mihály Szegedy-Maszák. Nach Szegedy-Maszák dürfte es nicht nur bei Márai (sondern eventuell auch bei anderen) der Hemmklotz der künstlerischen Tätigkeit gewesen sein. Huba Lórinzy aber hebt die Tatsache hervor, dass diejenigen Verfasser – z.B. Proust, Joyce, Musil und Kafka – die keine publizistische Tätigkeit ausübten, zwar eine größere intellektuelle Unabhängigkeit genossen, aber „wir können zwischen der Qualität ihrer Leistung und dem Mangel an publizistischer Aktivität keinen direkten Zusammenhang nachweisen“ (Huba, 1997: 311-322). Gerade die in einem seiner bekanntesten Werke (Bekenntnisse eines Bürgers) beschriebenen Zusammenhänge zeigen, – etwas vereinfacht – dass die publizistische Tätigkeit während der Deutschlandperiode seiner ersten Emigration tatsächlich noch den kärglichen Unterhalt, in der Frankreichperiode aber den Wohlstand für ihn gewährte. Márai schrieb auch noch Jahrzehnte später darüber, dass er sich für für keinen guten Dichter halte (Márai, 1972: 91) (und diese Aussage ist – wenigstens für diese Zeitperiode – zutreffend, da man seine früheren Gedichte schwerlich hervorragend nennen kann). Zur gleichen Zeit erlebte er in Deutschland auch als Dramatiker einen Misserfolg. Er selbst schrieb über sein einziges aufgeführtes Drama, dass das Theaterstück schlecht war (Márai, 1934: 89-90) und – wie er in Bekenntnisse eines Bürgers schildert – dass es auf einer Landbühne durchgefallen sei (Márai, 1934: 90). Seinen in Wien herausgegebenen Roman Mészáros (Metzger) trug er später nicht einmal ins Repertorium seiner Werke ein. D. h. während der Emigration (besonders jener nach Deutschland) bedeutete die Journalistik für ihn einerseits den Unterhalt, andererseits die ausschließlichen Erfolge. Diese Lebensunterhaltungspublizistik prägte jedoch nur eine recht frühe, kurze Zeitdauer seines Lebens. Die andere Frage – nämlich ob die journalistische Aktivität sich vor- oder nachteilhaft auf die ästhetische Qualität seiner Belletristik auswirkte – ist ohne eine detaillierte Erschließung und Überlegung der Thematik kaum zu beantworten. Ein besonderes Interesse kann auch deshalb den publizistischen Schriften zukommen, weil

Márai die Schwerpunktelemente seines liberal-konservativen Wertesystems zuerst in Zeitungen und Zeitschriften verfasste. In dessen früherer Zeitperiode war eine Verwandlung wahrzunehmen, wodurch sich der mit der Anarchie sympathisierende expressionistische Verfasser allmählich von seinen rebellischen Idealen entfernte. Als ein schwärmerischer Expressionist glaubte er, eine Zeitperiode zu erleben, in der die Wirklichkeit zwar nicht als Substanz wahrgenommen, die Prozesse aber noch empfunden werden können. Als einzige Möglichkeit betrachtete er, Einsicht in seine eigene innere Wirklichkeit zu nehmen, und bis zur Wurzel der Dinge hinunterzudringen, in eine Tiefe, in der ein Durcheinanderbringen und eine Verfälschung der Tatsachen nicht mehr möglich ist. Der Expressionismus gilt auch für Márai als Gegenpol des Nihilismus und des destruktiven Geistes, eigentlich ein heroischer Kampf für das neue Menschenideal, das sich im innersten Ich des Menschen, in der Forschung nach Mythen, aufschließen kann.

Der Expressionismus-Zauber der ersten Emigration hatte nicht nur elementare Auswirkung auf seine Gedichte und Gedichtübersetzungen, sondern auch auf seine in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichten Prosastücke. Die sprachliche Neuartigkeit des deutschen Expressionismus gab auch einigen seiner früheren Emigrationsschriften ihr Prägung.

Zur Zeit der ungarischen Kommune - im Frühjahr und im Sommer 1919, d. h. unmittelbar vor Márais Deutschlandemigration - waren seine in den ungarischen Blättern veröffentlichten Schriften und seine Verbundenheit mit dem Regime von kurzer Dauer. Bald schon revidierte er seine Auffassungen zu seiner Publizistik aufgrund mangelnder Überlegungen. In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts stand er schon nicht mehr nur der Zeit der Kommune, sondern auch seiner expressionistischen Periode recht distanziert gegenüber: „Die Dichter, mit deren Bänden ich mir die Taschen vollstopfte, sind spurlos in der Wüste der Literatur verlorengegangen“ (Márai, 2001: 217). Seinen Sichtwechsel knüpfte Márai an seine Zeit in Frankfurt an: „In diesen Frankfurter Jahren hatte ich zu der Anschauung oder Haltung gefunden, die hernach für alle Zeiten mein Verhältnis zu meiner Arbeit und zur Welt bestimmte“ (Márai, 2001: 258).

Seine Schriften, die er aus der französischen Periode nach Deutschland und in die Redaktionen verschiedener ungarischer Blätter sendete, zeigen eine Distanzierung vom Expressionismus. Die in ganz Europa immer mehr an Boden gewinnende "Neue Sachlichkeit", nach der in der Journalistik die verifizierbaren Tatsachen den Ausgangspunkt setzen sollten, hatte eine bedeutende Auswirkung – auch auf die Frankfurter Künstlerwerkstatt.

Márai wurde zum Anfang und zur Mitte der zwanziger Jahre vom Expressionismus vor allem durch das Lesen der Werke Thomas Manns und Oswald Spenglers entfernt. In immer mehr Schriften Márais gestaltete sich die Wertordnung nach der Auffassung des liberal-konservativen Individuums, bzw. wurden dessen bestimmende Elemente umgerissen. Márai-Forscher Zoltán Szabó weist darauf hin, dass Márai in der zweiten Hälfte der zwanzigen Jahre als einer der Gestalter des sachlich-geistigen Stils erscheint (Szabó, 2000: 201-209). Zu jener Zeit entfernte Márai sich von der expressionistischen Ausdrucksweise in jeder von ihm vertretenen Gattung, so auch in der Publizistik. Der Expressionismus setzte nämlich „den Nachdruck auf den Ausdruck der subjektiven Reflexionen des Verfassers, möglichst ohne alle eingeschobene Gebundenheit. Das heißt: ohne die klassischen Regeln der Abfassung, Formulierung und des Stils“ (Koczogh, 1981: 9-10). Demgegenüber ist die zentrale Bestrebung der Vertreter des sachlichen Stils das Sich-Anpassen an die zu entdeckende und zu gestaltende Ordnung. Demzufolge wird er von der für den Expressionismus so wenig charakteristischen Konstruiertheit und Ebenmäßigkeit gekennzeichnet (Koczogh, 1981: 9-10). Die Publizistik der zwanziger Jahre bedeutet den Prozess dieser Umwandlung.

Die an der Grenze der Belletristik und Publizistik Platz einnehmenden Márai-Schriften wandeln sich hinsichtlich der sprachlichen Formgebung um. An die Stelle der verwaschenen Darstellungen und enthüllten Protagonisten der früheren Schriften - in denen der Autor nur indirekt auftaucht - tritt die Stellungnahme für die klaren, entschlossenen, oftmals hartnäckigen Werte. Márai war zu dieser Zeit häufig unsicher in der Formgebung, auch diese Schriften sind Mittel des Lernens und des Skizzierens, doch die radikale Veränderung ihrer Wertordnung kann man den späteren Emigrationsschriften gut entnehmen.

Aufgrund seiner in der ersten Hälfte und der Mitte der zwanziger Jahre erschienenen Schriften, kann in diese Zeit die grundlegende Umformung des Wertsystems von Márai gesetzt werden, sowie das Überdenken der fundamentalen Werte der bürgerlichen liberal-konservativen Anschauung, die seine Quelle auch im kindlichen Sozialisierungsprozess Márais hat, und das Engagement für diese Anschauung. Dies alles geht aus seinen auf deutsch und auf ungarisch, in Ungarn sowie im Ausland veröffentlichten Artikeln klar hervor.

Es ist genau erfasst, welche geistigen Anknüpfungen Márai in seiner frühen Schöpfungsperiode hatte, was für Werke er gelesen hat und mit wem er in Kontakt stand. Mehr oder weniger wurde auch seine breite Korrespondenz erschlossen. Des Überdenkens bedarf es aber noch der Frage, ob er sich irgendeiner geistigen Werkstatt anschloss, und wenn ja, welcher. Die Anknüpfung an Zeitschriften und Zeitungen ist nicht notwendigerweise mit der geistigen Anknüpfung an eine Schöpfungswerkstatt gleichzusetzen. Zum Beispiel schätzte er das zwischen den Weltkriegen in Mitteleuropa vielleicht angesehenste literarische Organ, das *Nyugat* (West), immer hoch, grenzte sich aber von den *Nyugat* ausführenden Werkstätten ab. Noch im Jahre 1971 teilt er László Rónay in einem aus Salerno geschriebenen Brief mit: „Ich war niemals ein Mitarbeiter der Zeitschrift *Nyugat*: ich war ihr Leser, schätzte die Zeitschrift hoch, ich verehrte ihre vielen hervorragenden Mitarbeiter habe aber nie ein Manuskript diesem Blatt geliefert“ (Brief von Sándor Márai an László Rónay: PIM V. 2995). Zwar könnten wir diese Behauptung Márais mit der Bezugsnummer von einigen seiner im *Nyugat* erschienenen Schriften leicht dementieren, das Wesen liegt jedoch in der Abgrenzung, die seine Attitüde zur meist angesehenen ungarischen Literaturzeitschrift jener Zeit bestimmt. Er äußerte sich nicht verurteilend über *Nyugat* und war nicht geneigt, an den Versuchen zur Liquidierung des *Nyugat* teilzunehmen. In Bezug auf eine geplante Zeitschriftengründung schrieb er an Zoltán Horváth, dass er keinesfalls etwas im Interesse der Abschaffung des *Nyugat* unternehme: „In die Liquidierung des *Nyugat* will ich mich in keinerlei Form einschalten. Sehr traurig, wenn es unentbehrlich ist, ich aber werde meine Unternehmung auf keinen Fall auf den Ruinen dieses Erbes aufbauen“ (Sándor Márai an Zoltán Horváth: PIM V.229361-3).

In der ersten Hälfte der zwanziger Jahre stellte sich für Márai als Mitarbeiter der Frankfurter Zeitung und des Handelsblattes die Frage, ob die – im Blatt regelmäßig Publikationen veröffentlichenden und in ganz Europa eine erhebliche Rolle spielenden – zwei Frankfurter Schulen (die des Geisteskreises des Institutes für Sozialforschung und dem gegenüberstehend das Institut für Kulturmorphologie) mit den geistigen Werkstätten der Journalisten in Beziehung standen. Dies wurde jedoch noch in keinerlei Form nachgewiesen. Ebenso wenig ist bekannt, ob auch Márai – der als externer Mitarbeiter des ungarischsprachigen Blattes *Kassai Napló* (Kaschauer Zeitung) vor allem den deutschen, dann den französischen Geistesströmungen oder gar der Aktualpolitik besondere Aufmerksamkeit widmete – sich keiner literarisch-journalistischen Werkstatt angeschlossen hatte.

Márais – zum Anfang und zur Mitte der zwanziger Jahre – in Zeitungen und Zeitschriften erscheinene Artikel stellen schriftstellerische Vorstudien dar. Unbewusst strebte er nach dem in seiner frühen Publizistik vorhandenen Extremismus. Seine Themen wählte er einfach aufgrund seiner Neugier als Reporter aus. Hauptsächlich in seinen früheren Schriften kam es in erster Linie zu Enthüllungen, er beurteilte jedoch niemanden, machte keine unberufenen Schlussfolgerungen, sondern passte einfach nur auf. Er wusste, dass der erste Schritt – der Ausgangspunkt zum Verständnis – der Standpunkt ist, bei dem man so zusieht, als ob man zum ersten Mal das Objekt der Aufmerksamkeit erblicken würde. Dies ermöglicht das Festsetzen der bestimmenden Charakteristika (Márai, 1993: 77). Der – die Eigenheiten betrachtende und anmerkende – Journalist (in erster Linie bei den früheren heimatlichen Schriften) bleibt im Hintergrund, er verlässt die Rolle des Beobachters nicht. Er erweckt die Illusion, dass die Möglichkeiten der leserlichen Rezeption unabhängig von der Festsetzer-Rolle des Beobachters sind, als ob der Journalist so gut wie ausgeschaltet wäre. In diesen Schriften vermischen sich die Elemente der Rationalität sowie der Irrationalität derart, dass das expressive Erlebnis relevant wird.

Wir können diese frühe Schöpfungsperiode mit dem Ausdruck „Zwischenposition zwischen Richtung und Gattung“ charakterisieren. Márai

erforschte und entdeckte die Möglichkeiten der Seelen- und Umstandsschilderung und schwärmte für die sprachliche Revolution des Expressionismus. Seine Aufmerksamkeit richtete sich auf Kafkas „ereignislose“ und den Wirklichkeitsgehalt relativierende Prosa.¹

Es gibt unter den von ihm geschriebenen Feuilletons Literaturkritik, ebenso wie Novellen oder populärwissenschaftliche Schriften, und auch viele sich an den Grenzen der Gattungen befindliche Werke.

Das Verhalten des jungen Márais war in jeder Hinsicht von der Wertsuche und Wertbewahrung geprägt. Die Zusammenfassung der Wertsuche seiner ersten Emigration bildet der zweite Band des Romans *Bekenntnisse eines Bürgers*. Der Roman erweist sich – in allen Bezügen der narrativen Konstruktion – als wertbewahrend. Márai akzeptierte seine Bürger-Identität, was aber – wie auch von Endre Kiss angedeutet – eine Wertbewahrung historischen Aspektes ist. D. h. Márai erweckte eine Art Nostalgie, bzw. trug bei der Erschaffung einer Nostalgie im tieferen Sinne in *Bekenntnisse eines Bürgers* bei. Er wies auf die mannigfaltigen Probleme einer Gesellschaft hin, die die Gegenwart etwa als die unmittelbare Nachzeit eines Zivilisationshöhepunktes erlebte. Diese wertbewahrende, nostalgische Attitüde änderte sich in den dreißiger Jahren, als die Wertsuche und die Fragen neuer Dimensionen in vielen seiner Schriften dominant wurden (Kiss, 2000: 50-51).

Wie bereits erwähnt, spielte das Motiv der Enthüllung in seiner Publizistik am Anfang seiner Deutschlandemigration eine relevante Rolle. Dies war auch der Motivgrund für seine Schrift *Schach*, die der Verfasser sowohl der Redaktion der Frankfurter Zeitung, als auch der des Handelsblattes zuschickte², sowie an das Budapester liberale Tagesblatt *Újság*³. Bei der Auslegung dieser Schrift wurde berücksichtigt, dass beliebige Elemente und Momente in einem literarischen Werk wichtig sein können, in dieser Hinsicht wurde kein Unterschied zwischen den Momenten (es könnte sich ja um den Teil eines Codes handeln) gemacht, welche unentbehrlich für die Interpretation sind (Csúri, 1990: 115). Dies trifft besonders auf einen kurzen Text wie die obengenannte Márai-Schrift zu. Das heißt also, dass man

nie wissen kann, welche jene Elemente des Werkes sind, die eine entscheidende Rolle in dessen Aufbau haben werden. Es ist selbstverständlich, dass die ästhetischen Codes eines Kunstwerks niemals a priori gegeben sein können (Csúri, 1990: 112).

Schon der Titel der Schrift erweist sich als bemerkenswert. Allerdings ist der Titel eines jeden literarischen und auch nicht-literarischen Werkes von ausschlaggebender Bedeutung. Der Ausdruck "bemerkenswert" wird hier jedoch in dem Sinne benutzt, dass der Titel sowohl auf das alte Spiel hindeuten kann, als auch auf ein Bedrängnis bzw. eine schwer lösbare Situation, in die jemand beim Schachspiel oder außerhalb desselben kommt. D. h. die Annahme zweier möglicher Situationen bildet den Ausgangspunkt. Freilich kann hier auch noch von willkürlicher Spekulation gesprochen werden. Dass dies dennoch nicht der Fall ist, dafür findet man mehrere Indizien zur Rechtfertigung der zwei Bedeutungsebenen. Die Bestimmung des Schauplatzes des Schachspiels und der Teilnehmer macht offensichtlich, dass die Wirklichkeit des alten Spiels tatsächlich eine Motivation der Titelgebung sein kann. Dabei ist der Schlüssel der Zuordnung von Spielern zu dem Spiel die Leidenschaft. Der Titel Schach kann aufgrund der früheren Behauptungen Titel des Interpretationscodes einer anderen möglichen Welt sein. Der Erzähler macht von den Schachspielern einige als allgemeine Wahrheiten vorge-machte subjektive Feststellungen, deren Zweck die Enträtselung der leidenschaftsbestimmten Beziehung zwischen Spieler und Schachspiel sein sollte, das Geheimnis der Spielsucht bleibt aber nach wie vor ein Geheimnis. In der Spannung des „Eingeweihtseins“ und des „Nicht-Eingeweihtseins“ steht das Geheimnis. Der Informationsgehalt des konkretisierten Schauplatzes wird irrelevant, wird nicht im Interpretationscode einbegriffen. Die Feststellungen von (dem sich vom konkreten Schauplatz und den Figuren abgrenzenden) Márai sind als allgemeingültige Wahrheiten formuliert, so würde das – dem europäischen Kulturkreis gehörende – Spiel devalviert werden, sollte man die „Beziehung zwischen dem Spiel und Spielern“ beschreiben können, und sich Márai zum Geheimnis nicht mehr als Außenseiter verhalten. Die Aussagen der Schachspieler bestätigen: jetzt, mit der Interpretation der Äußerungen im tatsächlichen Kontext, muss

klar sein, dass das Geheimnis, das Mysterium der Beziehung des Schachspielers und des Schachs, nicht devalviert werden kann, d. h. man kann es nicht mit Feststellungen allgemeiner Gültigkeitsansprüche erklären.

Exemplarisch wird nun ein Textabschnitt zitiert, der dies bestätigt: „Sie sind Leute von verschiedenem Alter und Charakter, manche von ihnen sind nebenbei auch sonst berühmte Persönlichkeiten auf dem Gebiet der Politik, der Kunst und der Finanzen. In das Café Regence kommen sie jedoch ausschließlich, Ladenjunge und Staatsmann, um Schach zu spielen. Die Leidenschaft treibt sie, Tag für Tag, zu kommen; eine stille Gesellschaft beherrscht mit den lautlosen Manieren der religiösen Besessenen. Sie haben alle einen leidenden Zug im Gesicht, erdulden die Rufe der Kellner und der übrigen, zivilen Gäste nervös, mit leidender Miene. Sie wechseln ... Zeichen und schweigen drei, vier Stunden lang. Wenn sie sich müde erheben, nach Mantel und Hut tappen, noch betrunken und mit unsicher zitternden Händen nach der eben überstandenen Wonne, gleichen sie Opiumrauchern am frühen Morgen beim Verlassen der Sündenstätte. Viele von ihnen haben einen Bart. Es sind Schachspieler. Gott gab ihnen Rätsel auf, die sie, sonst Familienväter oder tüchtige Drogisten, nur sie allein zu lösen berufen sind. Es mag sein, dass die einzelnen Züge einen zweiten Sinn haben, vielleicht handelt es sich um die Sprünge des Schicksals, um die namenlose Ordnung der Welt, um die große Kabbala der Zahlen, Zeichen und der Gesetze des Raumes. Sieh, der Weißhaarige dort, der jetzt den Zug mit dem Pferd herausgefunden hat, wie er sich die Hände reibt und mit den kleinen Großvater-Augen lustig blinzelt!“ (Schach, 1925: 6). Die Vielzahl dieser und ähnlicher Aussagen, die kurzen Sätze und Mosaikstücke, sind profane Annäherungen eines heiligen Wahns, des Verhältnisses zu einem Spiel, das als Teil der europäischen Kultur zu interpretieren ist.

Nach Márais allgemeinen Feststellungen folgt die Beschreibung einer konkreten Situation, wobei der Autor – ironische Mittel verwendend – die Prioritäten des Lebens am Schachisch sowie des Lebens außerhalb des Cafés verwechselt, fernerhin als Außenseiter die Beziehung des Schachs und eines Schachspiels schildert.

„In das Café Regence kommt jeden Nachmittag eine sehr schöne, schlanke Frau herein, sucht sich eine Tisch und eine Bekanntschaft aus, mit Würde und Takt, jedoch von verhaltener Erregung zitternd. Ein Opfer ihres Blutes, in den Krallen der Leidenschaft. Sie ist sehr schön, jung und doch schon verloren. Sie ist Schachspielerin. Sie ist – „draußen im Leben“ – unnahbar für jeden, erreichbar aber am Schachtische für den Gemeinsten auch. Sie hat die Manieren einer Nonne, einer großen Künstlerin, die in Askese leben muß, um ihre Kunst richtig entfalten zu können. Zwischen ihr und der Welt gibt es Türme von Hindernissen, die sie erst besiegen muß, bevor sie zur Wahrheit gelangt“ (Schach, 1925: 6). Im Text gibt es keinen Bruch, seine Teile sind miteinander im Zusammenhang, es deutet kein einziges Kleinbild, kein Satz die Möglichkeit der Erschließung des Geheimnisses an. Die Außenseiter-Position des Erzählers ändert sich nicht im geringsten, es kommt aber in seiner Ansicht über das Schachspieler-Geheimnis zu einer radikalen Wende: er gibt die forschende Beschaulichkeit auf, und bagatellisiert das Mystikum. Auch die Abtönung des letzten Satzes sticht gegen den Ton der früheren Textabschnitte ab. Die Position des – sein Interesse und seine Neugier verlierenden, die Enträtselung des Geheimnisses aufgebenden, und sogar die Existenz des Geheimnisses bezweifelnden – Reporters setzt sich dem im ganzen Text dominanten Gesichtspunkt gegenüber. Die Schritte des Enträtselungsversuchs des Mysteriums bedeuten keine sich vermehrende Spannung, der Narrator gelangt weder näher zu, noch ferner von dem in den ersten Sätzen festgesetzten Außenseiter-Platz. Gerade wegen des erfolglosen Versuchs dieses Positionswechsels tritt der Interessenverlust ein. Es erscheint die Problematik einer Existenzverfehlung im Werk, dem Autor genügen Situationsschilderung und thesenhafte Äußerungen, er gibt keine Analyse, nur Reporter-Feststellungen. In der Tat ist dies ein Vorstudium zur belletristischen Darstellung (Kakuszi, 2001: 65).

Die Spannung im Werk entsteht aber nicht aus dem Geheimnis der Schachspielleidenschaft. Sie wird durch intertextuelle Beziehungen zustandegebracht: eine Bestrebung, die einem alten Spiel der europäischen Kultur und der Natur des Menschen untrennbar gehört: die Sucht, ein Geheimnis zu enträtseln.

Die Schlussätze „... ein jeder muß etwas haben. Deßhalb spielt sie jeden Nachmittag, Schach in Paris mit unbekanntem Partnern“ (Schach, 1925: 6) deuten auf die Akzeptierung der Außenseiter-Position des Autors und zugleich auf den Versuch, die Schachspielleidenschaft zu profanisieren – die so erschaffene Bagatellisierung der Spannung macht die Neuformulierung des Außenseiter-Seins möglich und ist Ausgangspunkt zur Verfassung eines neuen Textes und zum Zustandebringen neuer Interpretationen.

Eine recht schwer beantwortbare Frage ist die Problematik der Gattung, d. h. die Gattung der – in den ungarischen und deutschen Zeitungen veröffentlichten – Werke von Márai. Dies kann natürlich nicht mit der Nennung nur eines Genres beantwortet werden, eine Vielzahl der Márai-Schriften ist bis heute unbekannt, aber auch die vorhandenen Werke weisen eine erhebliche Gattungsheterogenität auf. Wir können aber feststellen, dass sich die, in mehreren Zeitungen publizierten Schriften von Sándor Márai – wie erwähnt – an der Grenze der Belletristik und der Publizistik befinden. Solche – in ihrem Umfang bescheidenen – Schriften spielen in der Journalistik eine große Rolle. Die Gattung des Werkes Schach – wie bei den meisten Schriften von Márai – liegt sehr nahe an der publizistischen Gattung des Feuilletons, dennoch kann sie nicht eindeutig als Publizistik betrachtet werden, weil im Werk auch Kennzeichen der Belletristik zu erkennen sind. Der Ausgangspunkt – in diesem Fall die täglichen Schachpartien – ist nur ein Ereignis, ein Versuch der Enträtselung eines Geheimnisses, das mit einem Spiel verbunden ist, das eine verhältnismäßig breite Gesellschaftsschicht betrifft. Zu gleicher Zeit setzen sich die für das Feuilleton charakteristische Lockerheit und Straffheit, und auch die gute Konstruiertheit durch. Schach ist eine auf einen einzigen Gedanken zugespitzte Schrift, hinsichtlich der Stimmung sehr gut und markant formuliert, meditierend und zugleich in Persiflage-Manier verfasst, mit der Pointe am Ende.

„Das Feuilleton ist die einzige publizistische Gattung, bei der das Leserpublikum nicht so sehr über die Tatsachen, sondern über die Gefühle und die Gedanken Rechenschaft verlangt.“ Márai geht beim Schreiben von Schach von Tatsachen aus, deren Rolle jedoch in den Hintergrund ge-

drängt wird von der Objektivität suggerierenden, in der Wirklichkeit aber subjektiven Natur der winzigen Mosaikbilder, der frappanten Feststellungen, wodurch die Relevanz der Tatsachen zu Ende des Werkes vollkommen ignoriert wird.

Die Publizistik von Sándor Márai – nicht so sehr die hohe Zahl, sondern die Qualität mehrerer von seinen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln an der Grenze der Belletristik und Publizistik – begründet, dass bei jeglicher Kanonisierung des Autors auch diese Schriften, ihrem Wert entsprechend, ins Gewicht fallen.

Endnoten:

1. István Fried (1999): Márai Sándor a Napkeletben (Sándor Márai im Aufgang). Unveröffentlichte wissenschaftliche Arbeit

2. Schach (von Alexander Márai, Paris): In: Frankfurter Zeitung und Handelsblatt, 49. Jahrgang, Heft. 90., 3. 2. 1925, von Alexander Márai, Paris), S.:1 (in weiterem: Sch.)

3. Sakk, Zeitung: 23. Jahrgang, Heft 33, 1925, Budapest, S. 6

Literatur:

Brief von Sándor Márai an László Rónay. PIM V. 2995

Csúri, K. (1990): A lehetséges világok vizsgálata mint műértelmezés (Die Unterversuchung aller möglichen Welten als Werkanalyse). In: Bernáth, Á. (Hrsg.) (1990): A műértelmezés helye az irodalomtudományban (Die Stelle der Werkanalyse in der Literaturwissenschaft.) JATE-Verlag, Szeged, S. 112-115

Fried, I. (1999): Márai Sándor a Napkeletben (Sándor Márai im Aufgang). Unveröffentlichte wissenschaftliche Arbeit

Henrik Havas (2002): Sajtóműfajok elmélete (Theorie der Pressearten) [online]. Budapest, Institut für Medien, URL: <http://puska.index.hu/upload/Havas> [26.10.2016].

Kakuszi, P. B.: Márai Sándor és Németország (Sándor Márai und Deutschland). Pécs, Verlag Pro PannoniaStiftung, S. 65

Kiss, E. (2000): Márai szellemi arca és a minimalista polihistorikus regény (Das geistliche Gesicht von Márai und der minimalistische und polihistorische Roman). In: Lőrinczy, H. und Czetter, I. (Hrsg.) (2000): „Ich bin um 20 Uhr geboren“ - Hommage à Márai Sándor („Este nyolckor születtem“ - Hommage à Márai Sándor). Szombathely, Berzsenyi Dániel-Hochschule für Lehrerbildung, S. 50-51

Koczogh, Á. (Hrsg.) (1981): Az expresszionizmus (Der Expressionismus). Budapest, Gondolat-Verlag, S. 9-10

Lőrinczy, H. (1997): „Azt hiszem, csak külön és egyenként tehetünk valamit“ (Ich denke, wir können etwas nur getrennt und einzeln tun.) In: Lőrinczy, H. (Hrsg.) (1997): Ambrustól Máraihoz. (Von Ambrus zu Márai.) Szombathely, Savaria University Press, S. 311-322

Márai, S. (1934): Egy polgár vallomása (Die Bekenntnisse eines Bürgers). Budapest, II. Pantheon-Ausgabe, S. 89-90

Márai, S. (1972): Föld, Föld! (Land, Land!) Toronto, Helikon Verlag, S. 91

Márai, S. (1993): Tagebuch 1967-75. Budapest, Akademie-Verlag, Helikon-Verlag, S. 77

Márai, S. (2001): Bekenntnisse eines Bürgers: Erinnerungen. München-Zürich, Piper Verlag, S. 217-258

Sakk, Zeitung: 23. Jahrgang, Heft 33, 1925, Budapest, S. 6

Sándor Márai an Zoltán Horváth PIM V.229361-3.

Schach (von Alexander Márai, Paris): In: Frankfurter Zeitung und Handelsblatt, 49. Jahrgang, Heft. 90., 3. 2. 1925, von Alexander Márai, Paris), S. 1

Simányi, T. (2000): Márai Sándor művei német nyelvterületen (Werke von Sándor Márai in deutschen Sprachgebieten). In: Lőrinczy, H. und Czetter, I. (Hrsg.) (2000): „Ich bin um 20 Uhr geboren“ - Hommage à Márai Sándor („Este nyolckor születtem“ - Hommage à Márai Sándor). Szombathely, Berzsenyi Dániel-Hochschule für Lehrerbildung, 313-317

Szabó, Z. (2000): Tárgyas-intellektuális stílus Márai Sándor prózájában (Gegenständlicher, intellektueller Stil in Prosa von Sándor Márai). In: Lőrinczy, H. und Czetter, I. (Hrsg.) (2000): „Ich bin um 20 Uhr geboren“ - Hommage à Márai Sándor („Este nyolckor születtem“ - Hommage à Márai Sándor). Szombathely, Berzsenyi Dániel-Hochschule für Lehrerbildung, 201-209

Die Welt des Museums - Die Wirkung der museologischen Kinderprogramme auf die Entwicklung



Museen werden immer bedeutender in ihrer Bildungsaufgabe für Kinder und Jugendliche. Der Beitrag befasst sich mit der gegenwärtigen praktischen Umsetzung der Museumspädagogik im Museum von Sopron.



The educational purposes of museums are becoming increasingly important for children and young people. The following study deals with the current practical implementation of museum pedagogy specifically with regard to the Museum of Sopron.



A múzeumok egyre nagyobb szerepet töltenek be a gyermekek és fiatalok oktatásában. A tanulmány a múzeum-pedagógia jelenlegi gyakorlati megvalósításával foglalkozik, amelyre a Soproni Múzeumban került sor.



Muzeji postaju sve važniji u svom obrazovnom zadatku djece i mladeži. Članak se bavi trenutnom praksom muzejske pedagogije u Muzeju Sopron.

Museen sind – bezogen auf die kulturelle Entwicklung der Menschheit – gegenstands- und erinnerungssammelnde (und diese für andere aufarbeitende, organisierende und vorstellende) Institute. Heutzutage sind Museen nicht nur bloße Ausstellungsorte, sondern auch wichtige Zentren für etliche kulturelle Veranstaltungen. Die Besucher sollen nicht bloß passiv betrachten, sondern durch die Nutzung moderner technischer Geräte zum interaktiven Mitwirken eingeladen werden. Deswegen verlieren Museen mit „Nicht anfassen“-Regeln teilweise ihren Reiz, da der/die BesucherIn selbst in die Ausstellung involviert sein möchte.¹ Museen traten schon sehr früh in einer erzieherischen und belehrenden Rolle auf und wurden darin im Lauf der Zeit immer bestimmender. Heutzutage sind Museen die bedeutendsten Institutionen für Lernen außerhalb der Schule. In unserer Heimat werden seit dem Beginn der 1970er Jahre eigene MuseumspädagogInnen eingestellt, die beim Lernen im Museum assistieren. Da Museen nützliche Orte der außerinstitutionellen Erziehung und Belehrung sind, ist eine methodische Vorbereitung vor deren Benutzung unbedingt erforderlich. In pädagogischen Bildungsanstalten können Studierende solche Vorbereitungen im Rahmen von Extrakursen, die sich mit dem Bereich des außer-

schulischen Lernens oder dem korrekten „Benutzen“ von Museen beschäftigen, bekommen. Aus der Theorie von Lajos Fülöp ist bekannt, dass in erster Linie die künstlerische Erziehung von PädagogInnen wichtig ist, um einen starken Grundstein in der künstlerischen Erziehung für Kinder zu legen, besonders Wert soll dabei auf Bildende Kunst und Volkskunst gelegt werden. Wenn dieses Ziel bei Erwachsenen erreicht wurde, kann dazu übergegangen werden, Kinder im Interpretieren, in der Einsicht und in der Inspiration der Kunst anzuleiten.² In meinem Artikel möchte ich die für Kleinkind- und Kindesalter gebräuchlichen museumspädagogischen Beschäftigungen und deren Werte mit meinen LeserInnen teilen. Kinder sind (im Kindergarten- bzw. Grundschulalter) für neue, für sie bis dahin unbekannte Informationen bzw. deren Kennenlernen am empfänglichsten. Die Erziehung und Entwicklung kann am effektivsten in diesem Alter unterstützt werden, wenn die Aufmerksamkeit der Kinder auf für sie bis dahin unbekannte Gegenstände und Dinge gelenkt wird. Das Museum als Institut dient nicht nur als „Aufbewahrungsort“ wertvoller Gegenstände, sondern unterstützt auch bei einer umfassenden Persönlichkeitserzeugung (psychisch, kognitive Fähigkeiten, praktische Intelligenz).

Die Interpretation der Museumspädagogik hängt vom Profil des Museums und von der Auffassung der MuseumspädagogInnen und KunstpädagogInnen, sowie jener PädagogInnen ab, mit denen im Zuge von Kinderbesuchen zusammengearbeitet wird.

Eine der wichtigsten Aufgaben der Museumspädagogik ist, Kinder zu aufgeschlossenen, offene Ansichten besitzenden und die Künste verstehenden, mündigen Erwachsenen zu erziehen, bzw. ebenso Erwachsene gegenüber Schönheit, Ästhetik, Geschichte und Kunst empfänglich zu machen. Museen sollen die Vergangenheit und Gegenwart in spielerischer Form bewusst machen und ein Kennenlernen der Gebräuche, Geräte und Lebensart der früheren Tage im Vergleich zum Heute ermöglichen. Das Abbilden von Schönheit, das Wecken von Interesse gegenüber Ästhetik, die Entwicklung von Zeit- und Raumrelationen, die Vorstellung verschiedener Materialien, etc. sind Beispiele für derzeitige museumspädagogische Aufgaben.

Es wird als positiv festgehalten, dass Museen inzwischen als jederzeit besuchbare Orte wie Vergnügungsorte, Werkstätten, Theater oder Diskussionsforen wahrgenommen werden und – besonders bezogen auf Kinder – durch jährlich abgehaltene Veranstaltungen wie z.B. „die Lange Nacht der Museen“ große Erfolge verbuchen dürfen. BesucherInnen können Gegenstände berühren, ausprobieren sowie in Form von Souvenirs Duplikate käuflich erwerben.

Menschliche Entwicklung kann in unserem Museum bei Geburtstagspartys kennengelernt werden, indem verschiedene Zeitalter versinnlicht werden durch:

- Römische Schatzsuchen, bei denen heutige Formen in alten Gegenständen gesucht werden (durch Tasten, Wahrnehmen und Erkennen von Stoffen),
- Schatzsuchen mit Scheinwerfern im dunklen Lapidarium, bei denen räumliches Orientieren und Erkennen geschult werden.

Am Ende des Spiels muss man Teile eines Bildes aus einem Briefumschlag zusammensetzen, wobei ein keltischer Kämpfer und eine römische Amazone dargestellt sind: so entwickeln die Kinder logisches Denken, visuelle und assoziative

Fähigkeiten und Kreativität. Diese Geburtstagspartys sind die beliebtesten Veranstaltungen unseres Museums.

Solche Geburtstagsanlässe geben den Kindern die Möglichkeit, spielerisch geschichtliche Informationen zu erwerben, da vom Museumspersonal in einfacher Form über vergangene Zeiten berichtet wird. Darüber hinaus können die Kinder zeitgenössische Kleider, Tänze und Musik kennenlernen und so Taktgefühl, Interesse für Vergangenes, Handfertigkeiten und Feinmotorik schulen.

Beim Erleben der Ritterspiele sind die Kinder in Bewegung und entwickeln ihren Mut und ihre Geschicklichkeit. Während solcher Aktivitäten werden die Kinder immer mehr TeilnehmerInnen und nicht bloß BesucherInnen sein. Besonders großer Erfolg herrscht bei den Kindergartenkindergartentagen mit dem Titel „Stein gewordene Tiere“. Während dieser Feiern können die Kinder verschiedene Tiere durch Gespräche kennenlernen und erweitern so ihre Kenntnisse über einzelne Tierarten, sowie über deren Geräusche und Merkmale. Die Kinder erzählen, welche Tiere sie schon kennen, wo diese leben, was sie essen, etc. Ebenso legt das Museum Wert darauf, dass den Kindern in den museumspädagogischen Stunden alte Handwerke der Vergangenheit gezeigt werden, beispielsweise im Bäckermuseum. Das Walken und Formen von Teig, das Gestalten von Kuchen und das Herstellen von Gebäcken sollen die Geschicklichkeit und die Fantasie der Kleinkinder fördern.

Im Laufe der Vorbereitungen auf Feste werden zahlreiche Programme angeboten, die den Wissensdurst der Kinder mit neuen Inhalten stillen und sie auf Feste und Feiertage vorbereiten – so dass diese anschließend auch in anderen Formen gefeiert werden können.

Vor großen Festen wie Weihnachten, Fasching oder Ostern lädt das Museum Familien auf heitere Feiervorbereitungen ein. Bei solchen Gelegenheiten wird gezeigt, wie die speziellen Feste früher gefeiert oder vorbereitet wurden, beispielsweise die traditionelle Dekoration des Christbaumes. Anhand von Gemälden werden Abbildungen der Feste aus früheren Zeiten vorgestellt.

Sowohl in der ungarischen als auch in der internationalen Welt der Kunst und der Malerei haben viele KünstlerInnen auf ihren Bildern die Jahreszeiten verewigt. Aufmerksamkeit soll dabei vor allem der Welt der Farben zuteilwerden, innerhalb derer dann auf die Darstellung der Figuren geachtet werden soll. Je nach Geschicklichkeit können die Kinder sich an der Erschaffung kleiner Bilder oder Gegenstände beteiligen und so mit Kreativität, Farbensinn und räumlicher Darstellung experimentieren. Zu den wichtigeren Tagen gehört im Frühling der 15. März, der Nationalfeiertag Ungarns, dabei werden Fahnen und Kokarden hergestellt, was ebenfalls der Kreativitätsentwicklung dient. In den Kunstaustellungen präsentieren die MitarbeiterInnen des Museums zeitgenössische Waffen sowie andere materielle und schriftliche Erinnerungen. Die Erinnerung an den Nationalfeiertag hilft in der Ausgestaltung und Intensivierung der Tradition.

Ostern ist ebenfalls ein Frühlingsfest, dem eine große Bedeutung innewohnt, in den österlichen Beschäftigungen sollen die Kinder Kreativität, Farbensinn und Fantasie entwickeln.

Großer Wert wird auf den Kontakt mit Lehranstalten gelegt. Im Laufe des Jahres gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Schulkinder an außerschulischen Geschichtsstunden an den Ausstellungsplätzen des Museums teilnehmen zu lassen, in deren Rahmen die Welt des Museums und dessen „Schätze“ besser kennengelernt werden können. Im Allgemeinen kann man sagen, dass sich heutzutage die folgenden Nutzungsgewohnheiten für Museen verbreitet haben: Schulgruppen besuchen Museumsausstellungen, um...

- ...bereits gelernte Inhalte zu vertiefen,...
- ...vor dem Beginn neuer Inhalte einen motivierenden Einstieg ins Thema zu schaffen und...
- ...neue Erkenntnisse aufzuarbeiten.

Bei dem Begriff der Museumspädagogik lohnt es sich, das „nicht spezialisierte System“ zu erwähnen. Es bedeutet, dass LehrerInnen nicht unbedingt im Rahmen von Unterrichtsstunden ihre Aufgaben verwirklichen müssen. Die Möglichkeiten der Verknüpfung von Museumspädagogik und dem nicht spezialisierten System sind folgende:

- Nach vorheriger Anfrage im Zuge einer Projektaufarbeitung ist es für Kinder möglich, bei einem Museumsbesuch alte Handwerke kennenzulernen.
- Im Laufe von Gruppen- bzw. Einzelarbeit können die Beobachtungsfähigkeit der Kinder entwickelt und Schlüsselkompetenzen eingeübt werden.
- Besuche können ebenso der alleinigen Informationsammlung und Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit dienen.

Schulen sehen in Museen einen Kooperationspartner, der bei der Aufarbeitung größerer Themenkreise, größerer Mengen an Lernstoff bzw. bei der Entwicklung von Kompetenzen unterstützt und hilft. Museen bieten meist auch für die Entwicklung inhaltsunabhängiger Kompetenzen Möglichkeiten: Das Lernen in der Lehre, Mitwirkungsmöglichkeit und Kreativität, Entwicklung sozialer und staatsbürgerschaftlicher Kompetenz, soziale Anpassung, Instinkt und Sachverstand im Leben und der Umgebung. Im Laufe der museumspädagogischen Beschäftigungen können sich die initiativen und unternehmerischen Fähigkeiten von SchülerInnen entwickeln, indem sie ihre Meinungen äußern, argumentieren, ihren Standpunkt vertreten und vor ihren MitschülerInnen, MitarbeiterInnen des Museums und gegebenenfalls MuseumsbesucherInnen auftreten. So entwickeln sich ästhetische und künstlerische Ausdrucksfähigkeit, ästhetische Wahrnehmung und motorische sowie künstlerische Fähigkeiten mit dem Eintritt ins Museum bzw. in einigen Fällen auch mit der Analyse von konkreten Inhalten. Laut Falk und Dierking³ kommen Kinder beim Besuchen von Museen grundsätzlich mit zwei Motivationen:

- Sie müssen nicht in die Schule gehen und...
- ...sie werden über interessante Inhalte lernen, Gegenstände sehen, Essen bekommen und im Souvenirshop einkaufen können.

Schulische Erwartungen an Museen sind ein Lernprozess bei SchülerInnen, Begegnungen mit MitarbeiterInnen des Museums und klare, einzuhaltende Museumsregeln.

In den Programmen und Beschäftigungen wird immer versucht, beiden Motivationen der SchülerInnen gerecht zu werden. Die Bekanntschaft mit den im Museum ausgestellten Gegenständen

und die Teilnahme an angebotenen Beschäftigungen sind eine Hilfe für jene PädagogInnen, die solche Programme in ihren Schulen oder Kindergärten nicht verwirklichen können. Auf diese Art erweitert sich der Kreislauf von Gebrauchen und Ausnutzen des vorhandenen Wissens. Ich hoffe, dass dieser Text Ihnen ein Bild davon vermitteln konnte, was genau MuseumspädagogInnen machen und Ihnen Lust oder Laune gemacht hat, selbst einmal mit Ihren Kindern bzw. SchülerInnen ein Museumskinderprogramm oder einfach nur ein Museum aufzusuchen.

Endnoten:

1. vgl. <https://hu.wikipedia.org/>
2. vgl. Foghtúy, K. (1993), S. 11 v
3. vgl. Falk, J. H.; Dierking, W. L. B. (1997). The Museum Experience. Whalesback Books Washington D.C.F.

Literatur:

Foghtúy, K. (1993). Projekt für die Reform des pädagogischen Berufes. In: Harangi, A. (Hrsg.) Museumspädagogik: Ein Leitfaden für Lehrer. Budapest: Kronenverlag

Foghtúy, K.; Szepesházyné, A. K. (2009). Museumspädagogische Studien III. Budapest: Denkenverlag

Vásárhelyi, T.; Kárpáti, T. (2009). Handbuch Museumslernen. Budapest: Typotex Elektronischer Verlag GmbH.

Vásárhelyi, T. (2009). Museum-Kompass 3. Museum und Schule 2009. Museen im Dienst der öffentlichen Bildung. Szentendre: Bildungs- und Studienzentrum des Museums

Vásárhelyi, T. (2009). Museum-Kompass 2. Das öffentliche Museum. Szentendre: Bildungs- und Studienzentrum des Museums

Historische Zeitalter – Geburtstagsparty im römischen Geist im Museum Sopron Dalma Fónay



Die Feiernden in Toga



Schatzsuche im römischen Lapidarium



Suche nach Tierbildern im Lapidarium



Suche nach Parallelen zwischen alten und aktuellen Gegenständen



Wie sah der Spielwürfel früher aus?



Es ist toll hier im Museum!

Autorinnen und Autoren



Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing. DDr. Thomas Benesch, BBEd B.A. M.A. MMBA MPA

Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien an der PH Burgenland



Mag. David Bogner

Mitarbeiter des Onlinecampus Virtuelle PH



Dr. habil. Alice Fáyne Dombi

Institut für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Edina Dombi, MA

Institut für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Mária Adrienn Dombi

Institut für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Ester Dalma Fónay

Mitarbeiterin des Soproner Museum



Dir.ⁱⁿ Christina Frotschnig, BEd MA

Direktorin der Volksschule Markt Allhau



Mag. Dr. Renate Goger

Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien an der PH Burgenland



Mag. Dagmar Kogler-Velich

Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen an der PH Burgenland



Dr. Péter Kakuszi

Institutsleiter für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Ádám Gábor Kovács

Institut für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Dr. Krisztina Kovács

Institut für die Ausbildung von Primarstufenlehrern und Kindergartenpädagoginnen an der Universität Szeged



Martin Kríž

Centrum pre európsku politiku Bratislava (Zentrum für europäische Politik Bratislava)



Mag. Dr. Brigitte Leimstättner

Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen an der PH Burgenland



Petra Leitgeb, BEd

Lehrerin an der Volksschule Marz



Stefan Meller, MA BEd

Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Mag. Julia Niederfriniger, BEd

Lehrende und Organisationstätigkeit im Bereich Schulmanagement an der PH Niederösterreich in Baden



Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Dir.ⁱⁿ Alexandra Schöfeldinger, BEd MA

Direktorin der VS Unterschützen, Mitarbeiterin an der PH Burgenland



Mag. Sabrina Schrammel

Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Univ.-Doz. Mag. Dr. Herbert Schwetz

Lehr- und Beratungstätigkeit an der PH NÖ in Baden und an der Lucian Blaga Universität, Hermannstadt, Rumänien



Kamil Sládek

Centrum pre európsku politiku Bratislava (Zentrum für europäische Politik Bratislava)



Dir.ⁱⁿ Birgit Taschler

Direktorin Flexible Grundschule Jabing



Mgr. Ľubica Voľanská, PhD

Akademie der Wissenschaften Bratislava



Magdalena Winkler, BEd

Neue Mittelschule naturkundlich-technischer Schwerpunkt, Schäffergasse 3, 1040 Wien

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-569-2

