

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

13

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

13



Rektor Mag. Dr. Walter Degendorfer ist mit 1. Oktober 2017 in den wohlverdienten Ruhestand getreten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von ph publico bedanken sich an dieser Stelle nochmals für seine umsichtige, kompetente und menschliche Leitung in den vergangenen zehn Jahren und wünschen alles Gute für den neuen Lebensabschnitt.

Gleichzeitig dürfen wir mit Rektorin Mag. Dr. Sabine Weisz und Vizerektorin Mag. Inge Strobl-Zuchtriegl, MAS MSc das neue Rektorat begrüßen und gratulieren zur Ernennung und wünschen Erfolg, Anerkennung und eine fruchtbare Zusammenarbeit in den nächsten Jahren!

ph publico 13, Dezember 2017

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

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

ISBN:

978-385253-598-2

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Caroline Harpster
Eva Gröstenberger

Französische Abstracts:

Marie Mörz

Ungarische Abstracts:

Zsófia Babai

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller

Redaktion:

Katharina Leitner
Johann Pehofer

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

1. Editorial: Philosophie und Pädagogik Johann Pehofer	5
2. Inklusive Pädagogik als Herausforderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Berufsschule Johanna Christa	7
3. Persönlichkeitsbildung im Visier einer inklusiven Pädagogik Eva Dobrovits	19
4. Strandmaps Anwendungsmöglichkeiten in der Physik von der Primar- bis zur Sekundarstufe Thomas Benesch	37
5. Naturparkkindergärten im Burgenland – Über die Bedeutung von Naturerfahrungen in der frühen Kindheit Dagmar Kogler-Velich	45
6. Die Schuleinstiegsphase nach dem „Einstiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI) Wilfried Lercher/Thomas Schober/Adalbert Schönbacher	59
7. Zur Schulentscheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher NMS Herbert Schwetz/Julia Niederfriniger	65
8. Leitungsfunktionen im Wandel: Herausforderungen und Empfehlungen zur Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften im Bildungssystem Johanna Susanne Pock/Klaus Novak	83
9. Die Kunst des Erklärens - Überlegungen zu Aufbau und Gestaltung von Erklärvideos Stefan Meller	99
10. Philosophy of Education – Philosophy for Children Sándor Karikó	107
11. Die neulateinische Dichtkunsttechnik im Gedicht „Horác“ von Daniel Berzsenyi Sándor Attila Tóth	113
12. Entwicklung von „Bereichen der multiplen Intelligenzen“ im Projekt Viktória Kövecsesné Gósi	119
13. Autorinnen und Autoren	125

Editorial: Philosophie und Pädagogik



Pädagogik ist ohne Philosophie nicht denkbar. Nicht nur aus dem geschichtlichen Verständnis heraus, sondern auch heute bilden Philosophie, Ethik und Demokratie die Grundsäulen der Pädagogik.



Pedagogy is inconceivable without philosophy. Philosophy, ethics and democracy are the cornerstones of pedagogy, not only from a historical point of view, but also today.



Il n'y a pas de pédagogie sans philosophie. Non seulement d'un point de vue historique mais aussi actuel, la philosophie, l'éthique et la démocratie constituent les piliers fondamentaux de la pédagogie.



Filozófia nélkül nem képzelhető el pedagógia. Nem csupán történelmi értelemben, hanem a mai felfogás szerint is a filozófia, az etika és a demokrácia a pedagógia alappillére.



Pedagogija je nezamisliva bez filozofije. Ne samo od povijesnog značaja, nego i danas, filozofija, etika i demokracija predstavljaju stupove pedagogije.

Und wieder meldet sich ein Philosoph über Pädagogik zu Wort: Konrad Paul Liessmann zeigt in seinem neuen Buch „Bildung als Provokation“¹, das ein Zeugnis für die Wiederbelebung der verschwundenen Einheit von Philosophie und Pädagogik ist, dass sich beide Begriffe letztendlich einander bedingen, will Pädagogik nicht zur reinen Ausbildung verkommen. Hatte Immanuel Kant noch neben Philosophie auch Pädagogik zu lehren und zu vertreten, wollte Kerschensteiner noch die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in seinem reformpädagogischen Konzept der Arbeitsschule realisieren, war es auch für John Dewey ein Grundanliegen, dass philosophische Werte dem Unterricht zugrunde liegen müssen.

Man muss also nicht bis Plato und seinem Höhlengleichnis zurückgehen, um Pädagogik (paideia) in ihrem ursprünglichen Verständnis als „Hinwendung zum Wesentlichen“, zur „Erkenntnis der Idee des Guten“ zu verstehen: „Solange Bildung formal als Durchlaufen von Zertifizierungsstellen oder Sammeln von Leistungspunkten definiert und auf den Erwerb von Kompetenzen und zeitgemäßen Kulturtechniken reduziert wird, erwächst aus diesen Bestimmungen weder eine notwendige noch eine mögliche Kraft der Veränderung“².

Und gerade deshalb bedarf es der Philosophie und der Geisteswissenschaften, um den Begriff der Pädagogik nicht zu reduzieren: „Umso stärker die Bildungsorientierung gegenüber der Ausbildungsorientierung, desto besser die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt der Zukunft! Der Arbeitsmarkt der Zukunft verlangt nicht nach dem Spezialisten, sondern nach Persönlichkeiten, die artikulationsfähig sind, die sich selbst ein Urteil bilden können, die Ich-Stärke haben und sich auf verschiedene kulturelle Situationen einstellen können.“³

Aber Philosophie beinhaltet auch den Teilbereich der politischen Philosophie; hier sind, betrachtet man die letzten Wahlen in Österreich, anscheinend politischer Anstand und Demokratieverständnis selten geworden: Insbesondere ein Blick in die Sozialen Netzwerke und die darauf zu findenden Kommentare sind ernüchternd: Heute... „ist die Verknüpfung von Demokratie- und Erziehungskonzept, von politischer Philosophie und Pädagogik, zerrissen. Die Demokratietheorie schweigt sich über die erzieherische Seite ihres Geschäftes weitgehend aus, weder Überlegungen zu schulischen Methoden noch zum Lehrplan sind in ihr noch aufzufinden.“⁴

Vielleicht – aber nur vielleicht – könnte eine Rückbesinnung auf die im Zusammenhang mit der politischen Philosophie und der Bildungsphilosophie entstandenen Werte in der Schule auch dazu beitragen, zu einer Lösung der Probleme der Gegenwartsgesellschaft zu kommen: Ethik, Demokratie und Vernunft sind die Grundlage unseres Zusammenlebens, die sich jedoch in der Tages- und Bildungspolitik nur mehr schwer finden lassen. Und gerade deshalb darf Pädagogik - entgegen jeglichem Zeitgeist – nie auf ihre Wurzeln vergessen: Die gegenwärtige Diskussion der „Bildungsreform“ beschränkt sich auf Organisationsformen und Bürokratismen, anstatt sich dem Wesentlichen“ zuzuwenden: und gerade dies wäre essentiell für die gegenwärtige Pädagogik.

Um der Meinungsvielfalt einer Demokratie zu entsprechen, beinhaltet auch diese Ausgabe eine Vielfalt pädagogischer Themenbereiche:

Mit dem Bereich Inklusion befasst sich Johanna Christa von der PH Vorarlberg und Eva Dobrovits trägt zu Diskussion mit einer Kurzfassung ihrer Dissertation bei. Thomas Benesch zeigt Ergebnisse des Forschungsprojekts „Strandmaps - Anwendungsmöglichkeiten in der Physik von der Primar- bis zur Sekundarstufe“ und Dagmar Kogler-Velich informiert über Naturparkkindergärten im Burgenland. Dass der Terminus „Schuleinstiegsphase“ auch für die Oberstufe Geltung hat, zeigen Wilfried Lercher, Adalbert Schönbacher und Thomas Schober mit einem Modell der HTL Pinkafeld; über die Schulentscheidung von SchülerInnen in vierten Klassen ländlicher Neuer Mittelschulen forschten Herbert Schwetz und Julia Niederfriniger. Die neuen und vielfältigen Aufgaben der Schule der Gegenwart werden von Johanna Pock und Klaus Novak mit einem Beitrag über Leitungsfunktionen im Wandel und von Stefan Meller über den Einsatz von Medien im Bereich Erklärvideos behandelt.

Besonders erfreulich, dass auch Vertreter unserer ungarischen Partnerinstitutionen wieder Beiträge für diese Ausgabe verfasst haben: Sándor Karikó befasst sich in seinem englischsprachigen Artikel mit Zusammenhang der Bereiche Philosophie, Erziehung und Literatur, Sándor Tóth schreibt über die neulateinische Dichtkunst und Viktória Kövecsesné Gósi verfasste einen Beitrag über die multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner.

Endnoten:


¹ Liessmann, Konrad Paul: Bildung als Provokation. Wien, Paul Zsolnay, 2017.

² Ebenda, Seite 79

³ Nida-Rümelin: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel. München, C.H. Beck, 2006. Seite 14

⁴ Honneth Axel: Philosophie und Pädagogik. Die verlassene Schule der Demokratie. URL: <http://www.zeit.de/2012/25/Erziehung-Demokratie/komplettansicht> ZEIT NR. 25/2012

Inklusive Pädagogik als Herausforderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Berufsschule



 Das Strategiepapier zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention der österreichischen Bundesregierung vom Oktober 2008 in Form des Nationalen Aktionsplanes Behinderung 2012 bis 2020 gibt unter anderem vor, dass an der Umsetzung zum inklusiven Schulsystem gearbeitet werden muss. Für das österreichische Schulwesen wurde 2011 eine partizipative Strategie zur Umsetzung gestartet, bei der die pädagogische und organisatorische Entwicklung von Schule und Unterricht im Bereich der Inklusion verbessert werden soll. Weitere Maßnahmen betreffen die Verbesserung der regionalen Unterstützungsstrukturen sowie der bedarfs- und bedürfnisgerechten Förderung. Ein wichtiger Teil sieht Maßnahmen für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen vor. Alle Maßnahmen gemeinsam ist, dass sie wissenschaftlich begleitet werden. (Vgl. BMASK, 2012, S. 55ff)

Für die Hochschule bedeutet dieser Schritt nicht nur eine Herausforderung für die Ausbildung, sondern vor allem für die Fort- und Weiterbildung da angehende wie auch amtierende Lehrpersonen für eine inklusive Schule professionalisiert werden müssen. Im Folgenden werden die Begriffsbestimmung von Inklusion präzisiert und deren Bedeutung für die Ausbildung Sekundarstufe Berufsbildung und Fortbildung diskutiert. Diese münden in eine Ableitung von relevanten Kompetenzfacetten und in das Postulat einer Professionalisierung über die gesamte berufliche Laufbahn als Lehrperson.





The Austrian government's UN Convention on Disability wrote a National Action Plan for Disability for 2012 to 2020. This plan stipulates, inter alia, that the implementation of the inclusive school system must be carried out. For the Austrian school system, a participatory strategy for implementation was launched in 2011, from which the educational and organizational development of school and teaching, with specific regard to inclusion, would be improved. Further measures were concerned with the improvement of regional support structures, as well as needs-oriented support. Also of importance were the planned further changes to the training of pedagogues. These measures are all accompanied scientifically. (See BMASK, 2012, pp. 55ff)

For secondary education, this step not only poses a challenge for training, but also for continuing education, since both incoming and current teachers need to be professionalized for inclusive schools. In the following thesis, the definition of inclusion is clarified and its importance for the training of secondary vocational education is discussed. This leads to a derivation of relevant competence facets, as well as to the postulate of the professionalisation of apprentices throughout their entire professional career.

  Dans le cadre de la mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, le gouvernement autrichien a rédigé en octobre 2008 au sein d'un plan d'action national pour le handicap allant de 2012 à 2020 un document de stratégie revendiquant l'élaboration d'un système scolaire respectant l'inclusion. Dans le système scolaire autrichien, une stratégie participative a été lancée en 2011 pour améliorer et développer le domaine de l'inclusion dans les écoles et l'enseignement général. L'amélioration des structures d'aide régionales ainsi que de soutiens adaptés aux besoins fait partie des projets. Des mesures pour la formation des pédagogues sont également prévues. Toutes ces mesures bénéficieront d'un suivi scientifique.

La Haute École Pédagogique se trouve face à un nouveau défi concernant aussi bien la formation des futurs nouveaux enseignants et enseignantes que la formation professionnelle continue du personnel en exercice puisque tous doivent être professionnalisés dans la perspective d'une école inclusive. Après avoir défini la notion d'inclusion et discuté de sa signification pour la formation des enseignants et enseignantes ainsi que pour la formation professionnelle continue, nous concluons par un inventaire des compétences indispensables ainsi que par un postulat pour une professionnalisation des enseignants et enseignantes tout au long de leur parcours professionnel.

  Az osztrák szövetségi kormány 2008. októberi stratégiai kézikönyve az ENSZ Fogyatékosággal élő Személyek Jogairól szóló Egyezményének megfelelően a 2012 és 2020 közötti időszakra Nemzeti Akcióterv formájában többek között azt írja elő, hogy meg kell valósítani az inkluzív iskolarendszert. Az osztrák iskolarendszer részére 2011-ben egy partícipatív stratégiát indítottak el a megvalósítás érdekében, melynek során az iskola és az oktatás pedagógiai és szervezeti fejlesztését az inklúzió szempontjából kell javítani. A további intézkedések a regionális támogatási rendszerek, valamint az igényeknek és szükségleteknek megfelelő támogatás javítását érintik. Fontos részt alkotnak a pedagógusképzés területén tervezett intézkedések. Minden intézkedésben közös, hogy tudományosan kísérik őket. (vö. BMASK, 2012, S. 55ff)

A főiskola számára ez a lépés nem csak a képzés szempontjából jelent kihívást, hanem mindenekelőtt a továbbképzések szempontjából is, mert a leendő és már végzett pedagógusokat is megfelelően ki kell képezni az inkluzív iskolák részére. A következőkben az inklúzió fogalmát pontosítjuk és a felsőtagozatos tanárképzés, a szakképzés és a továbbképzés szempontjából vizsgáljuk meg annak jelentőségét. Ezek a releváns kompetenciafelületekből történő levezetésbe torkollanak és egy professzionalizálódás követelményébe a teljes pedagógus pályafutásra vonatkozóan.



Strategijski dokument o provedbi UN-ove Konvencije o invalidnosti Austrijske Savezne Vlade iz listopada 2008. godine u obliku Nacionalnog akcijskog plana o invalidnosti 2012. do 2020. Godine navodi se, između ostalog, da se mora raditi na provedbi inkluzivnog školskog sustava. U austrijskom obrazovnom sustavu pokrenuta je 2011. godine participativna strategija provedbe koja ima za cilj poboljšati obrazovni i organizacijski razvoj škole i nastave po pitanju uključenosti. Daljnje mjere odnose se na poboljšanje regionalnih struktura potpore kao i na potporu temeljenu na potražnji i potrebama. Važan dio pruža mjere za osposobljavanje pedagoga i pedagogica. Svim mjerama je zajedničko da su znanstveno praćene. (vidi BMASK, 2012, str.55 i dalje)

Za visoku školu ovaj korak ne predstavlja samo izazov za obuku već, prije svega, za daljnje obrazovanje i usavršavanje budući da postojeći nastavnici moraju posjedovati profesionalna znanja za inkluzivnu školu. U nastavku se razjašnjava definicija uključenosti i raspravlja o njezinom značaju za srednjoškolsko i daljnje obrazovanje. To dovodi do izvođenja relevantnih kompetentnih aspekata i postulata profesionalizacije tijekom cijele radne karijere učitelja.

Begriffsbestimmung Inklusion

Als Inklusion wird ein Ansatz bezeichnet, der sich gegen eine Separation, Kategorisierung und Etikettierung in Menschen mit und ohne Beeinträchtigung richtet. Nach Booth (2008) umschreibt Inklusion den Anspruch, allen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, ihrer Behinderung usw. die volle und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Somit ist Inklusion nicht nur auf die Heterogenitätsdimension Behinderung beschränkt. (Vgl. Booth, 2008)

Der inklusive Ansatz kann als eine Weiterentwicklung der Integration gesehen werden. Bei der Integration werden „behinderte Kinder“ als Problem in einer gemeinsamen Schule gesehen und ins Regelschulwesen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Es wird zwischen Sonder- und Regelpädagogik unterschieden. Die Inklusion hingegen sieht die Heterogenität als Normalfall und fordert eine Aufhebung der Zwei-Gruppen-Theorie. Somit muss es eine Schule für alle geben, in der das gemeinsame und individuelle Lernen ermöglicht wird. Nicht das Kind muss an das System angepasst werden, sondern das System an das Kind. Inklusion bezieht sich nicht nur auf behinderte Personen, sondern auch auf alle gesellschaftlichen Minderheiten. (Vgl. Hinz, 2002, S. 359)

Ist das Ziel der Exklusion der Ausschluss, also eine Bildung homogener Lerngruppen mit einer separierenden, selektierenden Pädagogik, so gibt es in der Separation spezielle Schulformen für Menschen mit Behinderungen, in denen Unterricht für unterschiedliche Gruppierungen

angeboten wird. Über Integration wird versucht, diese Gruppen ins Regelschulwesen einzugliedern und gemeinsam zu unterrichten, es wird aber immer noch zwischen zwei Gruppen von SchülerInnen unterschieden. Das Inklusionskonzept in der Pädagogik sieht im Gegensatz zu diesen und anderen Ansätzen keine separierenden und segregierenden Gruppen von SchülerInnen mehr vor. Dabei soll durch spezielle Mittel und Methoden den individuellen Bedürfnissen aller SchülerInnen Rechnung getragen werden. (Vgl. Oberhoeller, 2015, S. 4)

Nach Steinert muss das Ziel der Inklusion darin bestehen, die Schule zu einem anregenden, angenehmen, fördernden und herausfordernden Ort des Lernens zu machen, damit die ganze Schule gewinnt. (Vgl. Steinert, 2012, S.344)

Für Klaufß bedeutet das, dass die inklusive Schule so ausgestattet und die LehrerInnen so gut ausgebildet sein müssen, dass jedes Kind willkommen ist. (Vgl. Klaufß, 2010, S. 284)

Seine Ansätze klingen einfach und logisch, wenn er die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellt:

„Wenn das vorhandene Können und Wissen nicht ausreicht, wird es beschafft: Durch Beratung, durch Qualifizierung und Fortbildung, durch zusätzliches Personal. Mit solchen inklusiven Schulen wird sich auch das Denken der Beteiligten ändern: sie werden nicht mehr als erstes fragen, wohin ein Kind weitergereicht werden soll, sondern was zu tun ist, damit es bleiben kann.“ (Klaufß, 2010, S. 284)

Ausbildung Sekundarstufe Berufsbildung

Es gehört zur Profession einer Lehrperson der Sekundarstufe Berufsbildung, sich mit der individuellen Entwicklung der Jugendlichen auseinanderzusetzen, sie zu fördern und fordern. Dieser Prämisse wird im Curriculum „Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe gem. § 38 HG 2005 und § 11 HCV 2013“ der Pädagogischen Hochschulen Tirol und Vorarlberg mit einem Kompetenzprofil“ gerecht, das die Domänen Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery besonders hervorhebt. (Vgl. Curriculum, 2016, S. 8)

Damit wird ein Professionsbewusstsein vorausgesetzt, welches den Absolventinnen und Absolventen ermöglicht, Jugendliche und Erwachsene in deren individuellen Entwicklung begleiten und fördern zu können. (Vgl. Curriculum, 2016, S. 8) Die Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit beinhaltet neben dem Teilen von Wissen und Können auch das ständige Reflektieren des eigenen Tuns, der Selbstbeobachtung und eine Veränderung der bisherigen Sichtweisen. (Vgl. Curriculum, 2016, S. 8) Der damit ausdrücklich formulierte und geforderte Austausch mit der KollegInnenschaft ergibt gute Chancen, sich mit den heterogenen Klassenzusammensetzungen und vor allem auch mit dem Umgang mit Inklusion auseinanderzusetzen.

Die Kooperation und Kollegialität ermöglicht das Verwirklichen von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen. Das Lernen wird auf gemeinsames Wissen fokussiert, soziale Kompetenz wird bei den Lernenden gefördert. (Vgl. Curriculum, 2016, S. 9) Über diese Ansätze eines Kompetenzprofils sollen die Themen der Inklusion gut bearbeitet werden.

In der Differenzfähigkeit ist alles enthalten was es braucht, um inklusive Haltungen aufzubauen. „Die Absolventinnen und Absolventen fördern jede Lernende und jeden Lernenden gemäß ihrer und seiner personalen Fähigkeiten und Möglichkeiten auf Basis einer inklusiven Grundhaltung. Sie nutzen dafür ihr umfassendes Wissen über Diagnose- und Fördermöglichkeiten im hetero-

genen Unterrichtsalltag. Sie realisieren Differenzierung und Individualisierung/Personalisierung als pädagogische Prinzipien und reflektieren die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen theoriegeleitet. Sie setzen nicht nur Kompetenzdiagnostik und Lernstands- und Leistungsmessungen als Basis von Förderung und Bewertung ein, sondern nutzen die Vielfalt der Lernenden auch in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung, Genderaspekte, besondere Bedarfe, politische, kulturelle und religiöse Fragestellungen, sozio-ökonomischen Status und Bildungshintergrund. Sie erkennen die Chancen heterogener Lerngruppen, nehmen die damit verbundenen Herausforderungen an und akzeptieren die Grenzen des Erwünschten und des Möglichen im Individualisierungsdilemma“ (Curriculum, 2016, S. 9)

Inwiefern das Aufbauen dieser Haltungen in der Ausbildung schon gelingen kann, wird sich zeigen. Es benötigt jedoch in der Fort- und Weiterbildung permanente Inputs und Auseinandersetzung mit den Themen.

Im Personal Mastery, welches die Kraft individueller Könnerschaft darstellt, fließt alles zusammen. Ein Dranbleiben an den Themen, eine Reflexion dieser und die Einstellung auf die immer neuen Herausforderungen ist wichtig. Die Lehrpersonen sollen ihr Wissen und Können am jeweiligen Schulstandort weiterentwickeln und sich dem lebenslangen Professionalisierungsprozess stellen. (Vgl. Curriculum, 2016, S. 9)

Fort- und Weiterbildung

Als Professionalisierungsmaßnahme von Pädagoginnen und Pädagogen ist die inklusive Pädagogik in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung als wichtiger Teil umfassend verankert. Das bedeutet für den Berufsschulbereich, dass die Fortbildungsangebote für Lehrpersonen neu zu überdenken und mit einer inklusiven Pädagogik in Einklang zu bringen sind.

Die pädagogischen Schwerpunkte für die Berufsschulen im Bereich der LehrerInnenfort- und Weiterbildung, welche vom Bundesministerium für Bildung, Abteilung II/7 an die jeweiligen Personen der Fort- und Weiterbildung an die Pädä-

gogischen Hochschulen übermittelt werden, haben 2014/15 neben Qualitätsweiterentwicklung / Schulentwicklung und Fortbildungsangeboten in Richtung Mediation und Konfliktmanagement auch den Bereich Integrative Berufsausbildung vorgesehen. Dabei geht es vor allem um:

„Sensibilisierung der Lehrenden für den Umgang mit Berufsschülern mit Behinderung oder Lernschwächen. Vermittlung von Grundlagenwissen im Bereich „gehirngerechtes Lehren und Lernen“. Ursachen und Erscheinungsformen von Lern- und Verhaltensstörungen. Trainieren der Fähigkeit Entwicklungsrückstände zu erkennen und Lernbedingungen einzusetzen. Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen. Chancen und Nutzen von Teamteaching.“ (ÖBS, PHV, 2014/15)

2015/16 war neben Kompetenzorientierung des Unterrichts, der Leistungs-feststellung/-beurteilung, der Qualitätsweiterentwicklung und Schulentwicklung vor allem die Integrative Berufsausbildung mit den Punkten

„Sensibilisierung der Lehrenden für den Umgang mit BerufsschülerInnen mit Behinderung oder Lernschwächen. Vermittlung von Grundlagenwissen im Bereich „gehirngerechtes Lehren und Lernen“. Ursachen und Erscheinungsformen von Lern- und Verhaltensstörungen. Trainieren der Fähigkeit Entwicklungsrückstände zu erkennen und Lernbedingungen einzusetzen. Einsatz von förderdiagnostischen Maßnahmen. Chancen und Nutzen von Teamteaching“. (ÖBS, PHV, 2015/16) als Schwerpunkte der Fortbildung einzuplanen.

Im Jahr 2016/17 wurde zusätzlich zu den 3 Punkten des Vorjahres der Schwerpunkt betreffend „Deutsch als Fremdsprache“ vorgegeben.

„In Zusammenhang mit Projekten der Wirtschaft, stark auch Personen mit Asylstatus für die Duale Ausbildung zu gewinnen, wird Bedarf an „Deutsch als Fremdsprache“ geortet“. (ÖBS, PHV, 2016/17)

Mit diesen Vorgaben nimmt das Ministerium die im Punkt 128 des Strategiepapiers zum Nationalen Aktionsplan der österreichischen Bundesregierung genannten Aufgaben wahr. (Vgl. BMASK, 2012, S. 67)

Berufskompetenzen für Lehrpersonen

LehrerInnen sind mit komplexen Situationen konfrontiert und haben einen ständigen Entscheidungs- und Handlungsdruck. (Vgl. Entwicklungsrat, BMB, 2013, S. 1ff) Für eine professionelle Ausübung des komplexen Lehrberufs sind daher Wissen, Handlungsroutine und die Einstellungen zum Beruf bedeutend. Die Komplexität und die Vielfalt der Aufgaben unterscheiden den Lehrberuf von anderen Berufen. Vielfältige Kompetenzdefinitionen versuchen diese Anforderungen abzubilden. Sie sollen an dieser Stelle angeführt werden, um aufzuzeigen, dass der Begriff ein breites Verständnis von Kompetenz erforderlich macht.

Nach Bauer erfordern nur wenige Berufe derart vielseitige Kompetenzen wie der des Lehrers und der Lehrerin.

„Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung.“ (Bauer, 2008, S. 51)

Nach Weinert sind Kompetenzen erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen auch erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen. (Vgl. Weinert, 2001, S. 276)

Moegling definiert Fähigkeiten im kognitiven, emotionalen und psychosozialen Bereich. Dabei geht es ihm nicht darum, wie etwas umgesetzt wird, sondern was. Wesentlich ist die Förderung von Kindern und Jugendlichen, damit sie sich in der Gesellschaft identitätsgeleitet und qualifiziert verhalten. In der Didaktik sind daher handlungsorientierte Zugänge, fächerübergreifende Projekte und vielfältige Kompetenzen gefordert, um vernetztes Denken und komplexes Handeln zu entwickeln. (Vgl. Moegling, 2010, S. 76)

Die LehrerInnen-Kompetenzforschung befindet sich in einem dynamischen Weiterentwicklungs-

prozess, bei dem bestehende Kompetenzmodelle ergänzt und neue entwickelt werden. Laut Entwicklungsrat vom 3. Juli 2013 wurde in Österreich ein breiter Kompetenzbegriff verwendet, um möglichst viele Kompetenzen von Lehrpersonen zusammenzuführen. (Vgl. Entwicklungsrat, BMB, 2013, S. 1)

Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen

Die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer dauert das ganze Berufsleben an, womit die Bedeutung von Fortbildungen ins Blickfeld gerät. Viele Themen werden sogar für die Lehrperson erst dann relevant, wenn die täglichen Herausforderungen des Schulalltags diese aufzeigen. Dazu zählen berufsrelevante Fähigkeiten und Überzeugungen, wirksame Lehrstrategien und Routinen, die erst in beruflichem Kontext („on the job“) erworben werden. Moser und Demmer-Dieckmann empfehlen daher bedarfsgerechte Fortbildungsangebote: „Training on the job“, das heißt Lernen mit und von LehrerInnen, die integrative Erfahrungen haben. (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012)

„Prozessbegleitende Theorie- Praxis- Seminare erweisen sich als besonders effektiv.“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012)

Lipowsky bezeichnet die Fortbildung daher als die dritte Phase der LehrerInnenbildung. Hier geht es vor allem um die Implementierung neuer Konzepte und die empirische Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen. Ähnliche Ansätze, die von einer Professionalisierung über die gesamte berufliche Laufbahn ausgehen, vertreten auch Messner und Reusser:

„Wer den Lehrberuf längerfristig erfolgreich und mit persönlicher Befriedigung ausüben will, muss zielgerichtet weiterlernen. Die Differenzierung des beruflichen Selbstverständnisses und die Erlangung einer erweiterten Professionalität erfolgt über weite Strecken erst im Zuge der eigenen Berufstätigkeit. Nur in Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und berufsbegleitender Weiterbildung konstituiert sich die Lehrerbildung als Ganzes.“ (Messner & Reusser 2000, S. 277)

Es gibt auch immer neue Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung, welche über die Fort- und Weiterbildung vermittelt werden. (Vgl. Lipowsky F. , 2013/14, S. 8) Obwohl dies ein sehr anspruchsvoller Prozess ist, kann unter günstigen Bedingungen die Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen sichtbar werden.

Damit LehrerInnenfortbildung bspw. wirksam ist, sollte sich eine Fortbildung über einen längeren Zeitraum erstrecken und nach der Inputphase eine Erprobungsphase im eigenen Unterricht beinhalten. In der Reflexionsphase bekommen dann die Lehrpersonen eine Rückmeldung von dem/der FortbildnerIn. (Vgl. Lipowsky F. , 2013/14, S. 8)

Auch wechselseitige Hospitationen, Schulentwicklungsprozesse durch qualifizierte ProzessberaterInnen sowie SchulleiterInnencoaching sind ihrer Meinung nach sehr förderlich für die Entwicklung inklusiver Schulen. (Vgl. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 165)

Nachdem die Bedeutung zentraler Kompetenzfacetten und einer Professionalisierung über die gesamte berufliche Laufbahn hinweg formuliert, und ihre Funktion für den Umgang mit Herausforderungen im Zuge inklusiver Bildung aufgezeigt wurden, erfolgen Angaben zum Kontext und zur Durchführung einer Untersuchung mit dem Ziel, den Fortbildungsbedarf von Lehrpersonen der Berufsbildung zu erheben.

Ableitung der Forschungsfrage

Um an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildungsangebote konzipieren zu können, wurden in einer Befragung die Fort- und Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase erhoben. Dazu wurden die zwei nachfolgend erläuterten Kompetenzraster adaptiert, um daraus den möglichen Fortbildungsbedarf zu eruieren.

Laut Entwicklungsrat vom 3. Juli 2013 wurde in Österreich ein breiter Kompetenzbegriff verwendet, um möglichst viele Kompetenzen von Lehrpersonen zusammenzuführen.

Der Entwicklungsrat nennt folgende wichtigen Kompetenzen für Lehrpersonen

Allgemeine pädagogische Kompetenz

- Vermittlungs- und Förderkompetenz
- Wissen über bildungswissenschaftliche Kenntnisse, psychologische Grundlagen und Lernkompetenzen
- Differenzierung und Individualisierung als pädagogisches Prinzip
- Diagnostik-, Lernstands- und Leistungsmessung als Basis von Förderung und Leistungsbewertung
- Lernergebnisorientiertes Unterrichten

Fachliche und didaktische Kompetenz

- Wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten für die pädagogische Tätigkeit
- Reflexion
- Transfer von Lehr- und Bildungsplänen
- Lernprozesse initiieren steuern und reflektieren
- Fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz

- Fächerübergreifende Zusammenarbeit
- Methodenrepertoire und Einsatz von entsprechenden Arbeitsmaterialien

Diversitäts- und Genderkompetenz

- Eingehen auf Stärken und Bedarf der Lernenden
- Inklusive Grundhaltung
- Kenntnisse über den Umgang mit Diversität (Migration, Sprache, Geschlecht, Sozioökonomischer Status, Kultur, Bildungshintergrund u.a.)

Soziale Kompetenz

- Theoretisches und praktisches Wissen von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen
- Teamarbeit unter der KollegInnenschaft
- Konflikt- und Gewaltprävention
- Einbeziehung von Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld
- Kooperation mit den Institutionen
- Beratungskompetenz

Fach- und Sachkompetenz

- Fach- und Gesetzeswissen
- Wissenschaftliche Denk- und Arbeitstechniken
- Reflexionsfähigkeit
- Medienkompetenz
- Fortbildungsbereitschaft
- Evaluationsfähigkeit

Fachdidaktische Kompetenz

- Vermittlung / Unterrichten komplexer Sachverhalte
- Unterrichtsziele
- Unterrichtsmethoden

Beziehungskompetenz

- Lehrerberuf = Beziehungsberuf
- Empathie / Einfühlungsvermögen
- Intuition
- Authentizität / Echtheit
- Konfliktfähigkeit
- Toleranz
- Verlässlichkeit
- Nonverbale Kommunikation / Körpersprache

Erzieherische Kompetenz

- Vorbildfunktion
- Führungskompetenz
- Ausstrahlung / starke persönliche Präsenz
- motivierend / Mut zusprechend
- ohne üblichen Defizitblick
- Grenzen setzend
- Mitarbeit an Schulentwicklung



Gesprächskompetenz

- Hauptaufgabe: Gespräche führen
- Fähigkeit zum Vermitteln
- Rhetorik
- Argumentationsfähigkeit
- Klarheit in der Sprache
- Verhandlungssicherheit
- Kooperation mit Kollegen und Eltern

Selbstkompetenz

- Liebe zu jungen Menschen
- Belastbarkeit / Stabilität
- Engagement und Motivation
- Selbstbewusstsein / Selbstvertrauen
- Entscheidungsfreudigkeit
- Kommunikationsfreudigkeit

Organisationskompetenz

- Planung
- Strukturierung
- Übersicht
- Kontrolle
- Zeiteinteilung
- Delegation von Aufgaben

Abb. 1: Berufskompetenzen für Lehrpersonen (Uni Freiburg, kein Datum)

Professionsverständnis

- Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Anpassung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten
 - Persönlichkeitsentwicklung
 - Reflexions- und Diskursfähigkeit
 - Kollegialität und Teamfähigkeit
 - Umgang mit Belastung
 - Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Entwicklung
 - Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung
- (Vgl. Entwicklungsrat, BMB, 2013, S. 2-4)

Ein anderes Berufskompetenzmodell wurde von der Universität Freiburg für Lehrpersonen definiert und für die Fortbildungswünsche der Lehrpersonen herangezogen (siehe Abb. 1).

Zusätzlich wurde ein Fragebogen verwendet, der Einstellungen, Haltungen und Bedenken (SACIE-R) und die Selbstwirksamkeit (TEIP) von Studierenden und LehrerInnen bezogen auf die wichtigen Kompetenzen für inklusiven Unterricht abbildet. (Vgl. Feyerer, Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule, 2014, S. 219ff) Damit die Umsetzung der inklusiven Bildung gelingen kann, wurden zusätzlich die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase (Berufsschule) als zentrale Dimensionen erhoben. Daraus wurde versucht optimale Handlungsmöglichkeiten für die Aus- und Weiterbildung abzuleiten. Weiters wurde der Bedarf an Veranstaltungen in der Fort- und Weiterbildung erhoben, um die erworbenen Kompetenzen in der Ausbildung zu ergänzen und nachhaltig zu vertiefen.

Die dabei leitende Forschungsfrage lautete: Wie können LehrerInnen wirksam für die inklusive Pädagogik in der Fort- und Weiterbildung unterstützt werden?

Diese Befragung fokussiert folgende vier Schwerpunkte:

1. Wie schätzen die Studierenden das Ausmaß der pädagogischen Ausbildung ein?
2. Welche grundlegenden Einstellungen und Haltungen zur Umsetzung inklusiver Bildung haben die Lehrpersonen in der Berufseingangsphase?
3. Wie schätzen die LehrerInnen ihre Kompetenzen in Bezug auf eine inklusive Schule ein?

4. Welche Empfehlungen können daraus für die Fort- und Weiterbildung abgeleitet werden?

Fragebogen

Verwendet wird der von der Projektgruppe um Projektleiter Prof. Dr. Ewald Feyerer (PH OÖ) aus dem Englischen übersetzte Fragebogen SACIE-R und TEIP zur Messung inklusiver Einstellungen und Fähigkeiten.

Die quantitative Messung stützt sich damit auf zwei englische Skalen SACIE-R und TEIP. Sie wurden bereits in Canada, USA, UK, Irland, Mexico, Australien, Hong Kong, Pakistan, China, Vietnam, Indonesien und Indien eingesetzt und im Rahmen der ISEC 2010 (= Inclusive and Supportive Education Conference) in Belfast vorgestellt. Das Institut für Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, innovative Lehr- und Lernkultur der PH OÖ von der Universität Prag hat nach Prüfung der Skalen (z.B.: Sharma, Loreman & Forlin 2011) diese auch in Österreich eingesetzt, um damit Erkenntnisse zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung mit Blick auf die Vermittlung inklusionsbezogener Unterrichtskompetenzen zu bekommen. (Vgl. Feyerer, et al., 2014, S. 3ff)

Das Hauptanliegen des Teils des Fragebogens SACIE-R (Sentiment, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised) und TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practise) ist die Messung der inklusiven Einstellungen und Kompetenzerwartungen von Lehrpersonen. Allerdings muss festgehalten werden, dass bei der SACIE-R Scala der Fokus bei den Einstellungen und Haltungen bezüglich Inklusion besonders auf beeinträchtigte SchülerInnen gelegt wird. Nicht angesprochen werden die Bereiche Gender, sozioökonomische Benachteiligung, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt. (Feyerer, et al., 2014, S. 169)

Stichprobe und deskriptive Ergebnisse

Für die quantitative Messung wurde am 25. März 2015 eine Gesamterhebung der Lehrpersonen durchgeführt, die in den ersten vier Dienstjahren an einer Berufsschule und parallel dazu in der Ausbildung zum Bachelorstudium Lehramt an Berufsschulen“ standen. Insgesamt haben 27

Personen den Fragebogen ausgefüllt. Diese befragten Personen wurden noch nach dem alten Curriculum für Berufsschulen ausgebildet.

Es interessierte vor allem, inwiefern die Ausbildung bereits dazu beigetragen hatte, inklusive Haltungen einzunehmen. Es ist für 2017/18 eine weitere Befragung der gleichen Zielgruppe, sowie mit den Studierenden des neuen Curriculums, geplant.

Exemplarisch werden jene Bereiche der Befragung erläutert, die für die Gestaltung und Ableitung von Fortbildungsmaßnahmen als besonders relevant eingeschätzt werden.

Ad 1) Einschätzung des Ausmaßes der pädagogischen Ausbildung

Das Ausmaß der pädagogischen Ausbildung für einen inklusiven Unterricht wird von 85,2 Prozent der Befragten als niedrig oder sehr niedrig eingeschätzt. Keine bzw. keiner der Befragten beurteilte die pädagogische Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigung als hoch.

Besonders deutlich wird das Fehlen der Kenntnisse zur Gesetzeslage. 92,6 Prozent sehen ihre Kenntnisse zum Gesetzeswissen, welches Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen betrifft, als schlecht oder fehlend an. 40,7 Prozent der Befragten schätzen ihre Fähigkeiten, Jugendliche mit Beeinträchtigung zu unterrichten als niedrig oder sehr niedrig ein und nur 18,5 Prozent haben hohes oder eher hohes Vertrauen, den Unterricht für Jugendliche mit Beeinträchtigungen professionell gestalten zu können.

Ad 2) Das Ausmaß der Sentiments, Attitudes und Concerns

Die Qualität des schulischen Umfeldes für Inklusion wird von den Befragten mit 70,4 Prozent als niedrig und sehr niedrig eingeschätzt. Keine Person schätzt die Qualität des schulischen Umfeldes als hoch oder eher hoch ein.

In dieser zusammenfassenden Darstellung ist nochmals klar zu erkennen, dass die Sentiments (sprich die negativen Gefühle) im Gegensatz zu den Attitudes (Haltungen) deutlich niedriger wahrgenommen werden. Das heißt die ProbandInnen hegen eher hohe positive Haltungen und eher geringe Sentiments. Was aber auch ersichtlich ist, ist dass die Concerns (also die Bedenken) gerade im Vergleich zu den Haltungen doch eher hoch sind. Daraus könnte man schließen, dass sie normativ eher positiv eingestellt sind, dass sie aber gleichzeitig auch Bedenken bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts haben.

Ad 3) Kompetenzerwartungen in Bezug auf den Umgang mit dem Verhalten - Efficacy in managing behaviour

Die folgenden Fragen geben Aufschluss über das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, bezogen auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten, sind sehr hoch. Über 74 Prozent der Befragten schätzen das Zutrauen in die Fähigkeit, klare Erwartungen an das SchülerInnenverhalten fast oder völlig zu vermitteln, besonders hoch ein. Die Lehrpersonen schätzen auch ihre Kompetenz bei der klaren Vermittlung der Klassenregeln mit 90 Prozent Zustimmung als fast oder völlig zutreffend beinahe als sehr hoch ein. Mit stören-

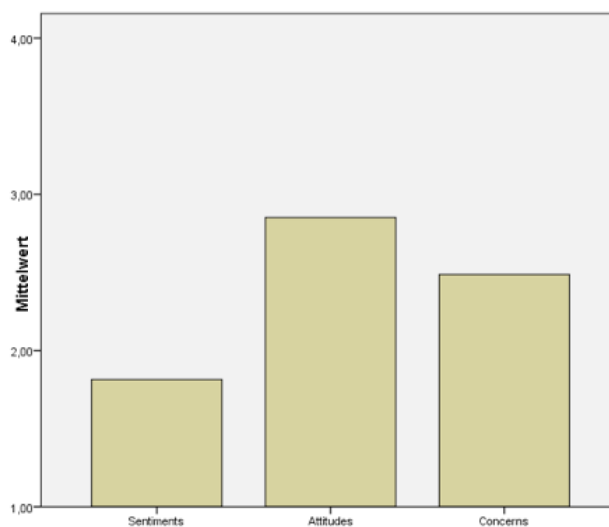


Abb. 2: Sentiments, Attitudes, Concerns

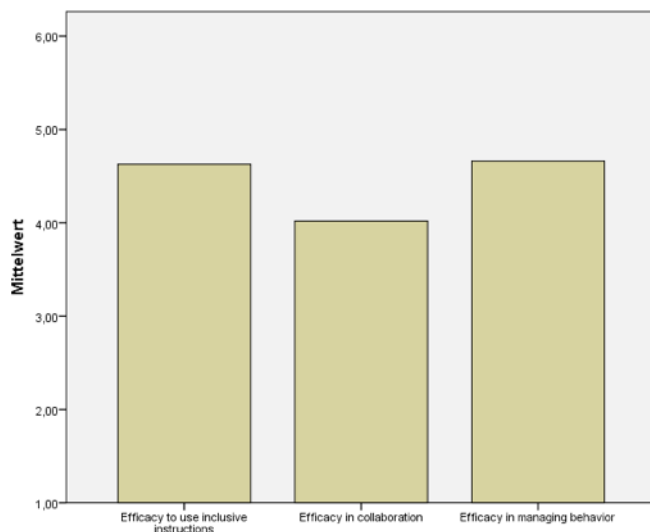


Abb. 3: Efficacy

dem Verhalten im Unterricht können noch rund 48 Prozent der LehrerInnen fast oder völlig gut umgehen.

Nicht mehr ganz so gut wird mit beinahe 15 Prozent die Fähigkeit eingeschätzt, störendes Verhalten schon vor seiner Entstehung zu verhindern. Auch der Umgang mit aggressiven Kindern bekommt nur eine volle Zustimmung von rund 15 Prozent.

Das Gesamtergebnis zeigt aber ein hohes Vertrauen in die Fähigkeit mit störendem Verhalten umzugehen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist bei der Einforderung der Klassenregeln mit fast 90 Prozent am höchsten, gefolgt von der Fähigkeit der Vermittlung klarer Regeln mit 74 Prozent.

Abbildung 3 zeigt, dass die befragten Lehrpersonen durchwegs positive Kompetenzerwartungen hegen. Alle Dimensionen bewegen sich im oberen Wertebereich. Wo sich die Lehrpersonen im Vergleich über alle drei Dimensionen hinweg eher geringer einschätzen, ist die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Experten und Expertinnen. Man könnte auch festhalten, was den Unterricht und ausschließlich die Lehrperson selbst betrifft, liegt eine hohe inklusive Selbstwirksamkeit vor, weniger hoch ist die Selbstwirksamkeit für Bereiche, die über die Arbeit im eigenen Unterricht hinausgeht.

Ad 4) Interpretation der Ergebnisse und Ausblick

Damit die inklusive Bildung im Berufsschulbereich gelingen kann, braucht es vor allem Fortbildungsangebote zu Grundlagen inklusiver Bildung, inklusiver Unterrichtsentwicklung mit aktuellen Ansätzen in der Didaktik und Methodik. Die Leistungsbeurteilung geht einher mit der Diagnostik und individuell abgestimmter Förderplanung. Da die SchülerInnen in einer dualen Ausbildung sind, ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie die Kooperation und Vernetzung mit den Lehrbetrieben und sonstigen Einrichtungen sehr wichtig. Fortbildungsbedarf in diesen Bereichen wurde in der Befragung durch die LehrerInnen als wichtig eingeschätzt.

Weiters sehen sich die Lehrpersonen eher gering kompetent, was die Zusammenarbeit anlangt, d.h., dass die Domäne der Kollegialität, Reflexivität etc. in den Fortbildungen etc. vermehrt berücksichtigt werden müsste.

Um das erfolgreich umzusetzen wird es neue Fortbildungsformate benötigen. Nur so kann die Fortbildungswirksamkeit beim Schüler / bei der Schülerin ankommen. Im Rahmen der Schulentwicklung wird sich jede Schule Gedanken über ihre Fortbildungsstrategie machen müssen. Schulinterne Fortbildungen können den ganzen Lehrkörper erreichen. Der Austausch untereinander und das Entwickeln von unterstützenden Maßnahmen können leichter gelingen, wenn alle denselben Wissensstand haben.

Eine Inputphase zu einem Thema kann den gleichen Wissensstand bei den Lehrpersonen herstellen, danach braucht es die Erprobungsphase von einigen Monaten. In dieser Zeit sollen sich die Lehrpersonen intensiv mit dem Thema beschäftigen, mögliche Methoden ausprobieren, reflektieren, sich gegenseitig austauschen. Dieser Prozess könnte auch von dem/der FortbildnerIn begleitet werden. Damit ein Fortschritt auch sichtbar gemacht werden kann, wäre eine wissenschaftliche Begleitung sinnvoll. (Vgl. Lipowsky F., 2013/14, S. 8ff)

Sehr wertvoll könnte so eine LehrerInnenfortbildung auch sein, wenn AusbilderInnen aus dem betrieblichen Bereich mit eingeladen werden. Diese intensive Zusammenarbeit und der Austausch wären ein Gewinn für den Schüler / die Schülerin.

Für die Pädagogische Hochschule bedeutet dies, sich Konzepte für die Entwicklung zu einer inklusiven Schule auszudenken, die Schulen zu beraten, wissenschaftliche Forschungen anzubieten um den IST-Stand zu ermitteln und individuelle Angebote für die jeweilige Schule zu erstellen.

Literatur:

Bauer, J. (2008). Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Heyne Verlag.

BMASK. (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Von BMASK: https://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725_nap_web.pdf abgerufen

Booth, T. (2008). Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung. Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff, Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg.

Bundesministerium für Arbeit, S. u. (2012). Sozialministerium. Abgerufen am 12. 03 2015 von http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf

Curriculum. (März 2016). Abgerufen am 25. 03 2017 von <http://www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=651>

Entwicklungsrat. (3. Juli 2013). BMB. Von https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2 abgerufen

Entwicklungsrat. (24. 05 2015). Bundesministerium für Bildung und Frauen. Von https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2 abgerufen

Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. Erziehung & Unterricht, S. 219 - 227.

Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (April 2014). PHÖÖ. Abgerufen am 03. 03 2015 von https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOÖE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53.

Klauß, T. (2010). Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle. In A. Hinz, I. Körner, & U. Niehoff, Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln (S. 281-296). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.

Kuhl, J., Schäfer, L., Redlich, H., & Moser, V. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. Empirische Sonderpädagogik, S. 3 - 24.

Lipowsky. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In H. Bennewitz, M. Rothland, & E. Terhart, Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf (S. 511-541). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2013/14). Abgerufen am 11. 02 2017 von Bertelsmann Stiftung: https://www.bti-project.org/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IN_Podium-Schule_2013_14_2014.pdf

Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. M. (Hrsg), Die inklusive Schule (S. 153-172). Stuttgart: Kohlhammer.

Oberhoeller, K. (17. Juli 2015). IMST - Gender Netzwerk. Von https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/inklusion_07-2012.pdf abgerufen

ÖBS. (2014/15). PHV. Abgerufen am 07. 01 2017 von <http://www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=446>

ÖBS. (2015/16). PHV. Von <http://www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=446> abgerufen

ÖBS. (2016/17). PHV. Von <http://www.ph-vorarlberg.ac.at/index.php?id=446> abgerufen

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, S. 27-37.


Steinert, W. (2012). Eine Schule für Alle - Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. (m. e.V., Hrsg.) Verlag an der Ruhr.


Uni Freiburg. (kein Datum). Der Lehrerberuf. (U. Freiburg, Herausgeber) Abgerufen am 2. April 2014 von Uni Freiburg: <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf>


Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.


Persönlichkeitsbildung im Visier einer inklusiven Pädagogik


Eine Studie zur Relevanz von (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Burgenland

 Die vorliegende Kurzfassung meiner Dissertation an der Masaryk-Universität zeigt vor dem Hintergrund des Auftrages zur Inklusion die Erfahrungen von KindergartenpädagogInnen, GrundschulpädagogInnen und FreizeitpädagogInnen mit (Selbst)Reflexion im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Ein bedeutendes Ergebnis der Dissertation besteht darin, dass die vielschichtige Fähigkeit zur (Selbst)Reflexion für Pädagoginnen und Pädagogen unter den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Gegebenheiten von sehr hoher Bedeutung für deren persönliche Weiterentwicklung, deren berufliches Handeln sowie deren Kooperation mit Eltern oder in Netzwerken ist. Die Pädagogische Hochschule Burgenland kann durch die Schaffung bzw. Weiterentwicklung eines entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes zur (Selbst)Reflexion für Pädagoginnen und Pädagogen einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung einer professionellen Reflexionskultur leisten.

 The present abstract of my dissertation from the Masaryk University shows the experiences of Kindergarten teachers, primary school teachers, and recreational pedagogues with the process of self-reflection in the context of both continuing and further education. An important result of the dissertation is that the multi-layered ability of pedagogues to self-reflect under the current social and educational policy conditions is of very high importance for their personal development, their professional activity, as well as their cooperation with parents or in relevant networks. The Pädagogische Hochschule Burgenland, by creating or further developing self-reflection amongst pedagogues, can make a significant contribution to the establishment of a professional reflection culture.

 Cette version abrégée de ma thèse rédigée à l'université de Masaryk montre dans un contexte d'inclusion les expériences de pédagogues de jardins d'enfants, d'écoles primaires et d'activités de loisirs avec l'(auto-)réflexion dans le cadre de formation et formation professionnelle continue. Un résultat significatif de cette thèse réside dans le fait que dans les circonstances sociales et de politiques éducatives actuelles, la compétence complexe de l'(auto-)réflexion est d'une grande importance pour les pédagogues, leur développement personnel, leur activité professionnelle et leur coopération avec les parents ou le réseau social. En restaurant et améliorant les opportunités de formation et de formation professionnelle continue dans le domaine de l'auto-réflexion, la Haute École Pédagogique du Burgenland peut contribuer de manière décisive à la mise en place d'une culture de réflexion professionnelle pour les pédagogues.

 A Masaryk Egyetemen írt disszertációm alábbi rövidített változata az inklúzió szempontjából mutatja be az óvodapedagógusok, általános iskolai pedagógusok és szabadidő pedagógusok képzésük, ill. továbbképzéseik során (ön)reflexió terén szerzett tapasztalatait. A disszertáció egyik jelentős eredménye az, hogy a sokszintű (ön)reflexiós képesség a pedagógusok számára az aktuális társadalmi és oktatáspolitikai körülmények között nagyon fontos személyes továbbfejlődésük, szakmai munkájuk és a szülőkkel való kapcsolatuk szempontjából, valamint a hálózati kapcsolataikban. A Burgenlandi Pedagógiai Főiskola a pedagógusok (ön)reflexióját segítő megfelelő képzési, továbbképzési kínálat megteremtésével és továbbfejlesztésével jelentősen hozzájárulhat a szakmai reflexiós kultúra meghonosításával.

 Predstojeći sažetak doktorskog rada na Sveučilištu Masaryk ukazuje na pozadinu percepcije uključivanja putem iskustava predškolskih, osnovnoškolskih pedagoga i pedagoga i onih zaduženih za slobodno vrijeme pomoću (samo) razmišljanja u kontekstu obrazovanja, osposobljavanja i daljnjeg obrazovanja. Značajan rezultat disertacije ukazuje na to da je za osobni razvoj odgajatelja, njihovu profesionalnu aktivnost i suradnju s roditeljima ili umrežavanje u sadašnjim socijalnim i obrazovnim uvjetima vrlo važna njihova sveobuhvatna sposobnost (samo) razmišljanja. Pedagoška visoka škola Gradišće može značajno doprinijeti uspostavi profesionalne kulture refleksije kroz stvaranje ili daljnji razvoj odgovarajuće ponude obrazovanja, osposobljavanja i daljnjeg obrazovanja za (samo) refleksiju pedagoga i pedagoga.

eDie Welt befindet sich in einem stetigen Prozess der Veränderung. Globalisierung und Modernisierung bringen Herausforderungen für die zeitgenössische Gesellschaft mit, die jede Ein-

zelne und jeden Einzelnen betreffen und gleichzeitig Bildungssysteme sowie deren Akteurinnen und Akteure vor vielschichtige Anforderungen stellen. Die Auseinandersetzung mit technolo-

gischen Entwicklungen, der Umgang mit einer ungebreiteten Informationskultur sowie die Orientierung in komplexen Netzwerken stellen nur einen Teil dieser Anforderungen dar. Wie hinlänglich bekannt, stellen UNESCO wie auch OECD deutlich fest, dass Bildung auf der einen Seite viele Chancen eröffnet sowie eine aktive und Verantwortung tragende Teilhabe am Leben ermöglicht und dass, auf der anderen Seite, ein nicht ausreichendes Bildungsniveau eine sinkende Lebensqualität für die Einzelne und den Einzelnen bedeutet und die Möglichkeiten grundlegend einschränkt, den individuellen Beitrag für eine Gesellschaft zu leisten. „Nachhaltiger und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff ‘Kompetenzen’ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst.“ (OECD 2005).

Das Statement der OECD-Bildungsminister lässt eine Verbindung zu Entwicklungen in der gegenwärtigen Bildungspolitik herstellen, wo sich eine schrittweise Bewegung in Richtung Inklusion beobachten lässt. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt (Hinz, 2006, S. 251-261).

Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen bereits im Oktober 2008 verpflichtet, die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems voranzutreiben. Dieser Maßnahme folgten in den nachfolgenden Jahren zahlreiche Entwicklungsinitiativen. Beispielsweise wurde der eingeschlagene Weg in Richtung Inklusion durch die Zielsetzung des 2012 beschlossenen „Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012 - 2020“ bestätigt. Parallel dazu entwickelt sich im selben Jahr aus den Novellierungen des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz bzw. § 56 Schulunterrichtsgesetz die Initiative „SQA-Schulqualität Allgemeinbildung“, zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssiche-

rung. Im Jahr 2015 wurden die Bundesländer Steiermark, Kärnten und Tirol „mit dem Ziel, bis zum Jahr 2020 alle Regionen des Bundesgebietes zu involvieren“ (bmbf 2015, S. 5) zu „Inklusiven Modellregionen“ ernannt und im März 2016 folgte das Rundschreiben Nr. 6 aus dem Bundesministerium für Bildung und Frauen mit der Rahmenvorgabe für die Schuljahre 2016/17, der „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“ (Rundschreiben Nr. 6/2016). Der Ausführungserlass im September 2016 zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17 konkretisierte den Auftrag bundesweit für alle Grundschulen und Kindergärten.

„Die Implementierung der Inhalte des Schulrechtsänderungsgesetzes zielt auf den Ausbau einer inklusiven Grundschule ab, die den Entwicklungen und Lernbedürfnissen aller Kinder gerecht wird. Die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule sollen als gemeinsamer Bildungsraum durchgängige Entwicklungs- und Bildungswege schaffen und faire Bildungschancen für alle Kinder vermitteln“ (BGBl I Nr. 56/2016).

Dieser Ausführungserlass richtet sich damit auch deutlich an die Pädagoginnen und Pädagogen in den heimischen Bildungseinrichtungen, denn sie nehmen im Prozess in Richtung Inklusion eine zentrale Rolle ein. Sie sind aufgrund ihrer Funktion die Schlüsselkräfte für die individuelle Begabungserkennung bzw. -förderung. Verschiedenheiten, wie kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Begabung bzw. Behinderung, die von ihnen wahrgenommen werden, sind auf der Basis einer wertschätzenden Haltung nicht als stabile Eigenschaft eines Kindes bzw. von Gruppen von Kindern festzustellen, sondern als perspektivengebundene Konstrukte zu betrachten (UNESCO, 2009). Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich befähigt fühlen, jedem Kind, welches in den Kindergarten bzw. in die Schule kommt, wohlwollend gegenüber zu treten. Ihr professioneller Umgang mit der Verschiedenheit, ihre Analysefähigkeit und eine pädagogisch wertvolle Reaktion darauf, sind unter anderem wichtige Faktoren, die einen wesentlichen Beitrag zur Qualität des Bildungsangebotes in den Kindergärten und Schulen leisten. Die institutsüber-

greifende Kooperation in Netzwerken ist eine wichtige Voraussetzung, um den durchgängigen Bildungsraum zu gewährleisten.

Die Pädagoginnen und Pädagogen in den heimischen Bildungseinrichtungen sind in dem Prozess der stetigen Veränderung mit vielschichtigen Anforderungen konfrontiert. Ihre Aufgaben bezeichnete Schön (1983) als „nicht routinisierbar“. Die (Selbst)Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit gewinnt unter den gegebenen Voraussetzungen immer mehr an Bedeutung und ist als persönlichkeitsbildendes Element für das Erreichen pädagogischer Professionalität unverzichtbar. So kommt es durch einen stetigen Prozess der (Selbst)Reflexion zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen Lern- und Handlungsprozessen, welche der eigenen Weiterentwicklung dient. Das gedankliche Einnehmen anderer Perspektiven ermöglicht hierbei das kritische Betrachten der eigenen Person mit ihren Stärken und Schwächen. Ein entsprechender Rahmen, Verbindlichkeiten und eine strukturelle Verankerung sind notwendige Voraussetzungen, um eine Reflexionskultur zu etablieren (Altrichter, Helm, Kanape-Willingshofer, 2012). Die Pädagogischen Hochschulen tragen laut dem Bundesministerium für Bildung wesentlich zum Gelingen aller Bildungsinitiativen bei. Sie haben in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementar- und Primarstufenpädagogik sowie in der Personalentwicklung die gesetzlichen Neuerungen zu berücksichtigen. Es ist erforderlich, dass sie die Themen der Bildungsreform in die Konzepte der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Pädagoginnen und Pädagogen integrieren und die Maßnahmensetzung darauf ausrichten (BGBl I Nr. 56/2016). Bei der Formaterstellung der Angebote sollen wissenschaftliche Erkenntnisse über eine nachhaltige Wirkung von Fort- und Weiterbildung einfließen, um einen optimalen Wirkungsgrad und ein möglichst hohes Transferpotential zu erzielen. Der Fokus soll hierbei auf teamorientierte und schulinterne Strukturen, wie im Besonderen auch auf das eigenverantwortliche Lernen von Pädagoginnen und Pädagogen in Lerngemeinschaften und Netzwerken gelegt werden (bmbf, 2014).

Die vorliegende Untersuchung fokussiert neben dem voran beschriebenen Themenkomplex

Inklusion Auftrag und Aufgaben von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen und Freizeitpädagoginnen und -pädagogen in inklusiven Settings und vor allem die Relevanz, die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Der „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow 2000; 2002) diente während des gesamten Forschungsprozesses als Orientierungsrahmen. Die empirische Bestandsaufnahme wurde mittels qualitativer und quantitativer Methoden durchgeführt und involvierte drei pädagogische Berufsgruppen, die am oben genannten Institut der PHB zum Zeitpunkt der Untersuchung als Studierende gemeldet waren. Dazu wurden im ersten Schritt Leitfaden-Interviews mit Kindergartenpädagoginnen, Primarstufenpädagoginnen und Freizeitpädagoginnen in Ausbildung durchgeführt, um die Tätigkeitsbereiche der Pädagoginnen und Pädagogen, das individuelle Begriffsverständnis von Inklusion, die subjektiven Erfahrungen mit (Selbst)Reflexion, die verorteten Möglichkeiten für (Selbst)Reflexion im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PHB sowie Empfehlungen für zukünftige Bildungsangebote zur Förderung der (Selbst)Reflexion an der PHB zu untersuchen. Weiters wurde der Frage nachgegangen, durch welche Themen die Pädagoginnen sich in den in Anspruch genommenen Bildungsangeboten zur (Selbst)Reflexion angeregt fühlten. Dabei wurden unter anderem auch die vorgefundenen Rahmenbedingungen in den Bildungsangeboten und die Reaktion der Pädagoginnen und Pädagogen beleuchtet. Die Ergebnisse der Datenanalysen dienen dazu, aufzuzeigen, inwieweit das vorhandene Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot an der PHB, unter den gegebenen gesellschaftlichen bzw. gesetzlichen Rahmenbedingungen einen Beitrag zur Etablierung einer professionellen Reflexionskultur leistet und dazu, in Zukunft verbesserte Angebote für die berufsbegleitende Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen zu schaffen.

Im Folgenden beschreibt das erste Kapitel die Grundlagen von Inklusion, historische Hintergründe sowie die Rechtsgrundlagen der Inklusion im Burgenland und stellt den „Index für

Inklusion“ (Booth & Ainscow 2000; 2002) als Orientierungshilfe vor. Das zweite Kapitel gibt einen Überblick über Auftrag und Aufgaben von PädagogInnen in inklusiven Settings. Im Speziellen werden Gleichheiten und Unterschiede der Tätigkeitsbereiche von KindergartenpädagogInnen, PrimarstufenpädagogInnen und FreizeitpädagogInnen aufgezeigt sowie interprofessionelle Herausforderungen beleuchtet. Das dritte Kapitel widmet sich dem Thema (Selbst)Reflexion als Element der Persönlichkeitsbildung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sowie dem Bildungsangebot des Institutes für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Das vierte Kapitel beschreibt das Forschungsdesign, es werden die Methodologie, das Instrumentarium und die Rahmenbedingungen der Forschungsarbeit vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse der Datenanalysen, der Interpretation, der Triangulation und Diskussion erfolgt in den darauffolgenden Abschnitten von Kapitel fünf analog zu den Forschungsfragen.

Die Conclusio bietet, ausgehend von der Zusammenfassung der Darstellungen, einen Ausblick auf, an den Bedürfnissen der Pädagoginnen und Pädagogen orientierte, Organisationsmöglichkeiten berufsbegleitender Professionalisierungsangebote der PHB, die dem Ziel der Etablierung einer Reflexionskultur im Bildungsbereich folgen.

Der Forschungsgegenstand und das Vorverständnis

Der Mensch verwendet für den verbalen AusDie Forschungsarbeit erfolgte ausgehend von der Betrachtung des Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und beleuchtet explizit die Möglichkeiten der Studierenden zur (Selbst)Reflexion aus dem Bereich Elementar-, Primarstufen-, und Freizeitpädagogik. Sie verarbeitet neueste Forschungserkenntnisse und folgt dem deklarierten Ziel bildungspolitischer Bestrebungen, eine professionelle Reflexions-

kultur im Bildungsbereich weiterzuentwickeln bzw. nachhaltig zu etablieren. Denn obwohl die spezifischen Anforderungen der „nicht routinisierbaren“ Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen im inklusiven Setting stetige (Selbst)Reflexion verlangen, um die vielschichtigen Aufgaben verantwortungsvoll und kompetent bewältigen zu können (Schön, 1983), stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese in der Alltagsrealität von Beruf bzw. Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot zum Einsatz kommt: Wie wichtig ist (Selbst) Reflexion für Pädagoginnen und Pädagogen vor dem Hintergrund der Inklusion, in welchem Setting, in welchem Rhythmus, welche Themen reflektieren Pädagoginnen/Pädagogen? In diesem Zusammenhang interessiert vor allem, welche Erfahrungen Kindergarten-, Primarstufen- und FreizeitpädagogInnen in den Bildungsangeboten am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB zum Thema (Selbst)Reflexion beschreiben. Die forschungsleitende Frage lautet daher:

Welche Momente der (Selbst)Reflexion stellen Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen der Aus-, Fort-, und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland fest, welche Bedingungen beschreiben die Pädagoginnen und Pädagogen aus den Bereichen Elementarpädagogik, Primarstufe und Freizeitpädagogik und welche Antworten geben sie auf die vorgefundenen Ansprüche?

Damit im Zusammenhang stehen folgende Forschungsfragen:

1. Welches individuelle Begriffsverständnis von Inklusion haben Kindergarten-, Grundschul- bzw. Freizeitpädagoginnen und -pädagogen? Welche Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion sind für die Pädagoginnen und Pädagogen im eigenen Tätigkeitsbereich wichtig?
2. Welche Bedeutung hat (Selbst)Reflexion für Kindergarten-, Grundschul- und Freizeitpädagoginnen und -pädagogen? Welche subjektiven Erfahrungen mit (Selbst)Reflexion beschreiben die Pädagoginnen und Pädagogen?
3. Welche Möglichkeiten für (Selbst)Reflexion verorten die Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PHB? Welche Rahmenbedingungen finden sie vor, wie reagieren sie auf diese? Welche

Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion werden in den Angeboten der PHB reflektiert?

4. Welche Wünsche / Anregungen / Verbesserungsvorschläge haben die Pädagoginnen und Pädagogen an zukünftige Bildungsangebote des Instituts für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB zur Förderung der (Selbst)Reflexion?

Während die erste Fragen-Gruppe das Bild einer Momentaufnahme im nicht endenden Prozess zu inklusiven Bildungseinrichtungen zeichnet, geht die zweite Fragen-Gruppe den subjektiven Erfahrungen der burgenländischen Pädagoginnen und Pädagogen mit (Selbst)Reflexion nach. Die dritte und die vierte Fragen-Gruppe beschäftigt sich mit aktuellen und zukünftigen Bildungsangeboten am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB zur Förderung der (Selbst)Reflexion.

Forschungsinteresse und Forschungsziel

Als ausgebildete Sonderpädagogin, Supervisorin und Organisationsentwicklungsberaterin bin ich seit 2007 Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB). Seit Beginn an bin ich am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemeinbildenden Schulen und für Elementarpädagogik in unterschiedlichen Funktionen beteiligt an Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für ElementarpädagogInnen, PrimarstufenpädagogInnen und FreizeitpädagogInnen, z.B. als Mitorganisatorin von Fort- und Weiterbildungsangeboten, als Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle drei genannten pädagogischen Berufsgruppen, als Supervisorin für TeilnehmerInnen des Lehrgangs „Lehrgang Leadership - Führungskraft in elementarpädagogischen Einrichtungen“, als Schulentwicklungsberaterin in Volksschulen bzw. als Beraterin in Projekten an Kindergärten oder als Lehrgangsleiterin des Hochschullehrgangs für Freizeitpädagogik.

Meine Motivation zu diesem Forschungsvorhaben möchte ich an dieser Stelle offenlegen: Die

Dynamik, die durch die gesetzlich verankerten Entwicklungsschritte in Richtung Inklusion entstand, stellte die Akteurinnen und Akteure in den heimischen Bildungseinrichtungen vor vielfältige Herausforderungen. Die Pädagogische Hochschule Burgenland hatte den gesetzlichen Rahmenbedingungen folgend ihr Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot weiterzuentwickeln. Die vom Bundesministerium definierten Schwerpunkte fanden sich im Fortbildungsprogramm sowie im Setting der Entwicklungsberatung für Kindergärten bzw. Schulen wieder. Weiters wurden beispielsweise die Formate Ausbildungssupervision und „Peergroup“ in der Ausbildung für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen und in der Weiterbildungsmaßnahme „Lehrgang Leadership - Führungskraft in elementarpädagogischen Einrichtungen“ verankert, um die Etablierung einer Reflexionskultur im burgenländischen Bildungsbereich zu fördern.

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist eine Form der Selbstevaluierung des Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB. Der Fokus ist dabei auf Angebote gelegt, welche die (Selbst)Reflexion von Pädagoginnen und Pädagogen in inklusiven Settings fördern bzw. einen Beitrag zur Etablierung einer Reflexionskultur im Burgenland leisten. Hierbei geht es nicht um eine Art der Qualitätskontrolle, sondern vielmehr um die Reflexion des eigenen Handelns, die Initiierung eines Reflexionsprozesses in den heimischen Bildungseinrichtungen sowie die Weiterentwicklung des Bildungsangebotes zur Förderung von (Selbst)Reflexion.

Das zentrale Motiv der Arbeit war, unter Berücksichtigung der aktuellen an Inklusion orientierten gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Erfassung der subjektiven Erfahrungen / Reaktionen / Anregungen der Studierenden am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB zum Thema (Selbst)Reflexion. Mit Hilfe diverser Gesetzestexte bzw. Verordnungen und der eigenen Forschung zur Erhebung oben genannter Forschungsfragen wirft diese Arbeit einerseits einen Blick auf den Ist-Stand der momentanen Reflexionskultur im burgenländischen Bildungsbereich. Andererseits soll sie einen Ausblick auf

zukünftige Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte geben, die einen Beitrag zur Etablierung einer Reflexionskultur leisten.

Der Verlauf der Forschung

Das Forschungsprojekt wurde mit freundlicher Unterstützung und nach Rücksprache mit dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Herrn Mag. Dr. Walter Degendorfer, dem Landesschulinspektor für Pflichtschulen Herrn HR Erwin Deutsch, MSc und der Kindergarteninspektorin Frau Kornelia Berlakovich durchgeführt. Der Zeitraum der Untersuchung erstreckte sich über ein Jahr. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit war die Befragung von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, Volksschulpädagoginnen und Volksschulpädagogen und Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen, die im Studienjahr 2016/2017 als Studierende am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen der PHB gemeldet waren. Somit war es möglich, „vielfältige soziale Erfahrungswirklichkeiten“ zu berücksichtigen (Döring & Bortz et al., 2016, S. 16). In Verknüpfung mit den theoretischen Ausführungen und der Verarbeitung der Ergebnisse aus den ersten drei Leitfaden-Interviews entstand, unter Einbeziehung des Index für Inklusion, der erste Entwurf eines Fragenkataloges, welcher die Basis für die Online-Umfrage bildete.

Die Übersicht zum Verlauf der Forschung (siehe Abb. 1) veranschaulicht in den dargestellten Phasen die Herangehensweise sowie die Bearbeitung der Untersuchung.

Phase 1 diente zur Präzisierung bzw. Formulierung des Anliegens. Phase 2 bezog sich auf das Forschungsdesign unter Verwendung verschiedener Forschungsmethoden. Die Entscheidung, welche Methoden unter Berücksichtigung der erklärten Untersuchungsziele angewandt werden sollten, wurde aus der Sicht der Forscherin getroffen. In diesem Zeitraum wurden die Leitfäden für die Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen, den Volksschulpädagoginnen und den Freizeitpädagoginnen erstellt. Ebenso wurde in dieser Phase der Fragebogen für die Online-Umfrage mit Hilfe von „google forms“ erarbeitet. Die Auswahl der Probanden war das Ziel von

Phase 3. Es wurden je vier Pädagoginnen aus den Bereichen Elementarpädagogik, Volksschulpädagogik und Freizeitpädagogik persönlich oder telefonisch kontaktiert und alle 12 Personen erklärten sich, dankenswerterweise, spontan dazu bereit, sich als Interviewpartnerin zur Verfügung zu stellen. Über das Online-Verwaltungssystem der Pädagogischen Hochschulen Österreichs (ph-online) wurde mit Unterstützung von DI Adolf Selinger erhoben, dass im Studienjahr 2016/17 insgesamt 1133 Studierende für den elementarpädagogischen Bereich, 1437 Studierende im Bereich der Primarstufe und 240 Studierende für den Bereich Freizeitpädagogik am Institut für Personal- und Schulentwicklung gemeldet waren.

In Phase 4 der Studie wurden die Daten zur Untersuchung gesammelt. Es wurden insgesamt zwölf Interviews im Zeitraum von 07.11.2016 bis zum 24.11.2016 gehalten. Die Online-Umfrage war an alle im Studienjahr 2016/17, für die genannten pädagogischen Bereiche gemeldeten Studierenden adressiert. Diese wurden über das Online-System zur Umfrage eingeladen und nach sechs Tagen mittels Reminder noch einmal darauf hingewiesen. Der Rücklauf bei der Online-Umfrage belief sich auf 417 Fragebögen, also 14,8 %. Während der Phasen 1 bis 4 wurden mit fünf wichtigen Funktionsträgern des burgenländischen Bildungssystems Gespräche geführt. Alle fünf Herren wurden zum Themenkomplex Inklusion interviewt. Im Anschluss an die Gespräche wurden Gedankenprotokolle verfasst. Phase 5 war gekennzeichnet durch die Transkription der Interviews und die Auswertung der gesammelten qualitativen und quantitativen Daten unter Einbeziehung des Index für Inklusion sowie der Gedankenprotokolle. Die Darstellung der Ergebnisse und die Interpretation dieser fand in Phase 6 statt.

Die Darstellung der Forschungsmethoden

Die Aussage „Learning to use language and using“ Dieser vielschichte Themenkomplex verlangt, neben einer quantitativen Messung von Ergebnissen, eine Forschungstradition, die davon ausgeht, dass „vielfältige soziale Erfahrungswirklichkeiten nebeneinander existieren und diese sich

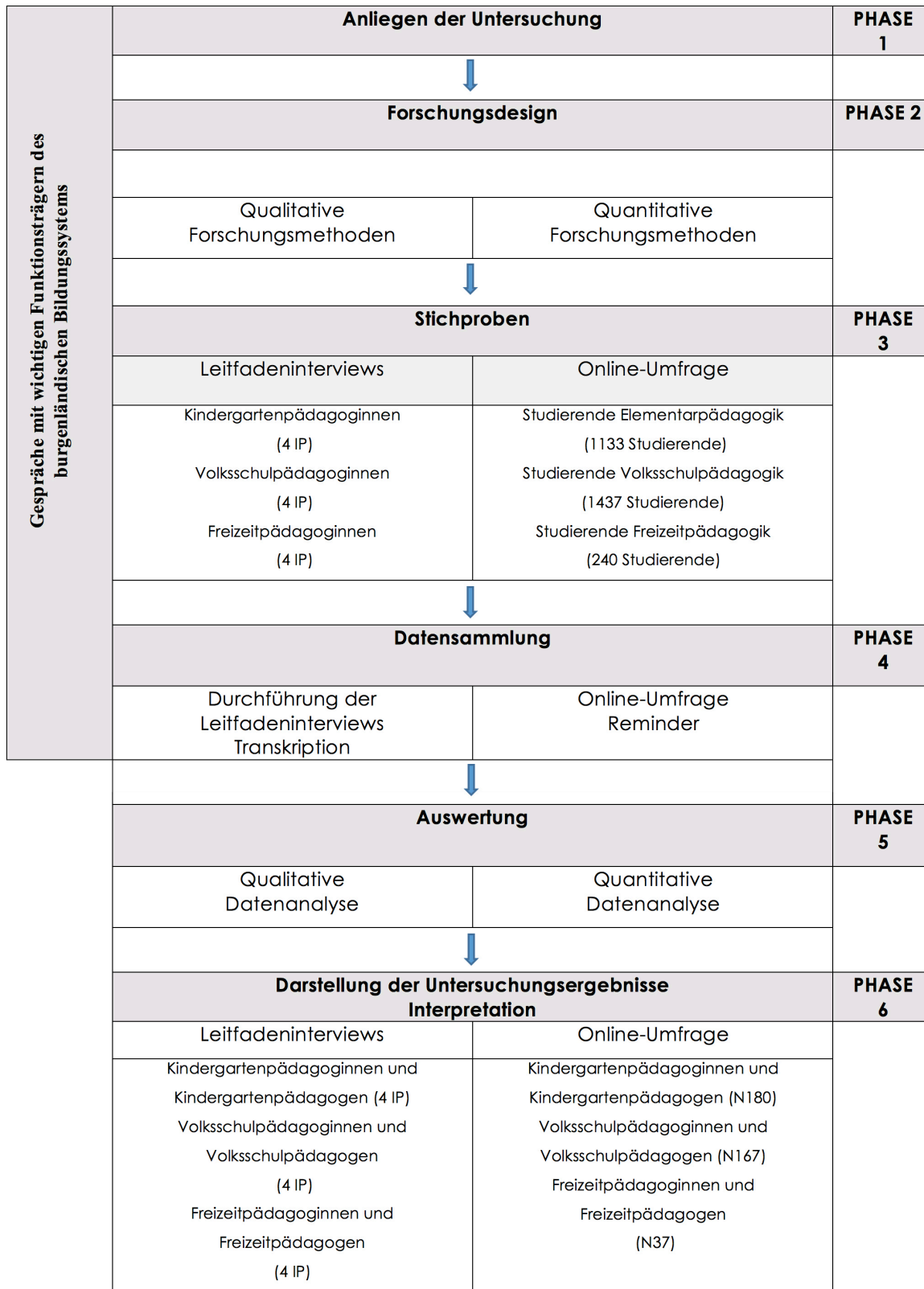


Abb. 1: Der Verlauf der Forschung

nur untersuchen lassen, indem man ganzheitlich und kontextbezogen die Handlungsweisen und Sichtweisen der einzelnen Akteurinnen und Akteure rekonstruiert“ (Döring & Bortz et al., 2016, S. 16). Das bedeutet, dass in diese Untersuchung sowohl auf qualitative wie auch auf quantitative Forschungsmethoden zurückgegriffen wird und somit beide Ansätze als eher komplementär und nicht als rivalisierend betrachtet werden (vgl. Jick, S. 135). Im Hinblick auf die Verbindung beider Ansätze besteht seit langem eine Debatte über die Angemessenheit der jeweiligen Methode.

Quantitative Forschung lässt sich als eher objektbezogen beschreiben und folgt dem Ziel, Erklärungen und Zusammenhänge von Ursache und Wirkung zu identifizieren (Lamnek, 2010). Fokussiert auf die Überprüfung der Wirklichkeit, werden zuvor bestimmte Variablen untersucht. Auf Basis der Untersuchungshypothesen kommt es zur Entstehung des Datenmaterials, somit kann die Datenerhebung auf objektive Art und Weise erfolgen. Quantitative Forschung arbeitet mit Fakten und Angaben, welche durch Zahlen und nicht durch Text repräsentiert werden. Die Forscherin bzw. der Forscher nimmt, im Gegensatz zur qualitativen Forschung, eine distanzierte Außensicht ein. Im Prozess der quantitativen Analyse geht es um das Erheben, das Organisieren, das Manipulieren und das Validieren, um auf diesem Weg Antworten auf zum Forschungsgegenstand gestellte Fragen zu finden. Dafür verwendete Methoden sind beispielsweise Tests, Befragungen oder Beobachtungen (vgl. Beywl 1996, S. 171ff.). Das quantitative Forschungsparadigma dieser Untersuchung wird durch die Datenerhebung mittels Online-Fragebogenerhebung repräsentiert. Diese dient als ergänzendes Instrument zur Unterstützung der qualitativen Forschung (vgl. Bryman, 1988, 1992) und kann in diesem Sinne als spezielle Form der Triangulation, als sogenannte Daten-Triangulation, betrachtet werden (vgl. Flick, 2008).

Qualitative Forschung folgt dem Ziel, die Innensicht von Lebenswelten, nämlich aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure zu beschreiben, um dadurch zu einem besseren Verständnis von sozialen Wirklichkeiten sowie deren Ablauf Beitrag zu leisten. Ebenso geht es darum, auf Strukturmerkmale oder Deutungsmuster aufmerksam zu machen, da diese oftmals von den handelnden

Menschen selbst, wie auch von Außenstehenden nicht bewusst wahrgenommen werden (vgl. Flick, Kardorff, Steinke, 2013, S. 14). Ziel ist es hierbei nicht, Wirklichkeiten abzubilden, vielmehr nutzt die qualitative Forschung „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrmacht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis eröffnet.“ (Flick, Kardorff, Steinke, 2013, S. 14). Mittels qualitativer Methoden wird in dieser Studie versucht, vor einem vielschichtigen Hintergrund, möglichst gegenstandsnah, Muster und Merkmale ganzheitlich zu erfassen und dabei gleichsam unvoreingenommen die Erfahrungen von burgenländischen Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich (Selbst)Reflexion im Allgemeinen und vor allem im Zusammenhang mit dem Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot der PHB zu beleuchten.

Leitfadeninterviews

Zur Gewinnung der qualitativen Daten wurden im Rahmen dieser Studie halbstrukturierte bzw. Leitfadeninterviews mit zwölf Pädagoginnen aus den Bereichen Elementarpädagogik, Volksschulpädagogik und Freizeitpädagogik durchgeführt. Diese Form des Interviews wurde gewählt, da es hilfreich erschien, im komplexen Forschungsbereich auf ein Themengerüst für die Datenerhebung wie auch für die Datenanalyse zurückgreifen zu können. Im Rahmen dieser Arbeit wurde vor allem der Offenheit und der Ungezwungenheit während der Interviewsituationen große Bedeutung beigemessen, um so den individuellen Sichtweisen der Interviewpartnerinnen nicht nur oberflächlich, sondern in detaillierter und vertiefter Art und Weise, näher kommen zu können. In der Interviewsituation wurde von schriftlichen Notizen abgesehen, um der jeweiligen Gesprächspartnerin die vollständige Aufmerksamkeit schenken zu können. Die Interviewpartnerinnen wurden für den Intervieweinstieg gebeten, in möglichst offener und erzählgenerierender Form, biografische und berufsbiografische Grundinformationen zur Verfügung zu stellen. Der nächste Schritt des Interviews diente zur Exploration des Tätigkeitsbereiches sowie des Begriffsverständnisses von Inklusion.

An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass der Begriff für alle vier Freizeitpädagoginnen neu bzw. unbekannt war und deshalb, der Definition von Hinz (Abschnitt 1.2) folgend, erläutert wurde. Die darauffolgenden Interviewabschnitte beschäftigten sich einerseits mit der Exploration der subjektiven Erfahrungen mit (Selbst)Reflexion, andererseits mit der Exploration von Erfahrungen mit den Möglichkeiten zur (Selbst)Reflexion in den Bildungsangeboten des Instituts für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen der PHB. Den Abschluss bildete ein Fragenkomplex bezüglich der Wünsche und Anregungen für zukünftige (selbst)reflexionsfördernde Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote. Zur Absicherung des Wahrgenommenen wurden danach die von der Forscherin gehörten bzw. verstandenen Informationen aus den Interviews für die jeweilige Gesprächspartnerin zur (Selbst) Reflexion noch einmal zusammengefasst wiedergegeben. Im Zuge dessen bestand auf Seiten der Gesprächspartnerinnen die Möglichkeit Korrekturen vorzunehmen bzw. Anmerkungen oder Rückmeldungen zum Interview zu geben.

Online-Umfrage

Online Forschung kann in ihrer Begrifflichkeit unter anderem als Instrument der Sekundär- und Primärforschung, wie auch der qualitativen und quantitativen Forschung definiert werden (vgl. Theobald et al, 2001). Trotz des Hauptkritikpunktes, der geringen Repräsentativität von Online-Umfragen, entschied sich die Forscherin unter den gegebenen Rahmenbedingungen in diesem Prozess für eine Online-Umfrage zur quantitativen Datenerhebung.

Diese wurde mittels Fragebogen über den Befragungsserver „google forms“ im Web durchgeführt. „Im Unterschied zum Paper-Pencil-Fragebogen bietet der elektronische Fragebogen den Vorteil, dass z.B. Bilder, Audio- und Videoelemente sowie neue Itemformate (z.B. Drag-and-Drop-Aufgaben, Pull-Down-Menüs, Analogskalen mit Schieberegler [...] einbezogen werden können“ (Döring und Bortz, 2016, S. 415), außerdem werden beispielsweise die Ausfüllzeiten angezeigt und Zwischenergebnisse können abgefragt werden. Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde in der vorliegenden Studie auf ein

ansprechendes Design und die Benutzerfreundlichkeit Wert gelegt. So war es wichtig, dass das Ausfüllen des Fragebogens nicht mehr als 10 bis 15 Minuten in Anspruch nimmt, da bei Online-Umfragen bekannterweise mit der wachsenden Länge, die Qualität der Daten sinkt und die Verweigerung der Antworten allerdings steigt (vgl. Döring & Bortz, 2016). Als weitere Vorteile betrachtete die Forscherin die Möglichkeit zur Definition der Zielpopulation, da der Fragebogen mit Unterstützung eines IT-Experten der PHB über das Verwaltungsprogramm „ph-online“ an alle im Studienjahr 2016/17, am Institut für Personal- und Schulentwicklung in den Bereichen Elementarpädagogik (1133 Studierende), Volksschulpädagogik (1437 Studierende) und Freizeitpädagogik (240 Studierende), gemeldeten Studierenden verschickt werden konnte, sowie allgemeine Aspekte der Ökonomie.

Nachdem die Entscheidung für die Online-Umfrage festgelegt war, konnte der Fragebogen im Detail entwickelt werden, wobei in der vorliegenden Arbeit zu Beginn die Überlegung vorhanden war, ob an die drei pädagogischen Berufsgruppen drei berufsgruppenspezifisch gestaltete Fragebögen verschickt werden sollten, davon wurde jedoch abgesehen. Der vorliegende Fragebogen ist in drei Hauptblöcke A, B, C und einen ergänzenden Block D gegliedert:

A (Einstiegsfragen): Der erste Themenblock befasst sich mit der beruflichen Situation sowie den Tätigkeitsbereichen der Pädagoginnen und Pädagogen. Auch werden (unter anderem) Fragen nach dem Beschäftigungsausmaß, den eignen persönlichen Zielen sowie den für die jeweilige Person wichtigen Rahmenbedingungen für (Selbst)Reflexion gestellt.

B (Kernfragen): Die Fragen in Themenblock B zielen auf die Bildungsangebote der PHB Burgenland ab. Dabei wird zuerst abgefragt, welche Angebote die Befragten bereits kennen gelernt haben. Ebenso werden beispielsweise Fragen nach den Auswahl Faktoren, den Rahmenbedingungen im Soll- und Ist-Stand sowie den Erfahrungen mit (Selbst)Reflexion gestellt.

C (Abschlussfragen): Der Fragenblock C widmet sich den soziodemografischen Angaben und der persönlichen Einschätzung des Wichtigkeitsgra-

des von (Selbst)Reflexion für die pädagogische Arbeit.

Ausgewählte Fragen in Orientierung an den Index für Inklusion sind Bestandteil von den Themenblöcken A und B. In den Blöcken A, B, C wird vorwiegend mit geschlossenen Fragen gearbeitet. Die Fragestellungen in Block D erfolgen in offener Frageform und bieten die Möglichkeit zum Feedback bzw. für eventuelle Fragen an. In Summe beinhaltet die Online-Umfrage 21 Einzelfragen. Vor dem Start der Umfrage wurde das Datenerhebungsinstrument in zwei Pretests an ExpertInnen und feldfremden Personen erprobt. Dem Fragebogen wurde in der Einleitung ein Informationsschreiben inklusive Einladung zur Teilnahme vorangestellt. Für einen Zeitraum von drei Wochen hatten die Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit auf das Datenerhebungsinstrument zuzugreifen. Sechs Tage nach der ersten Einladung erging ein Reminder an die Studierenden. Die Auswertung erfolgte, nach dem Datenexport, mittels SPSS 24 (quanti). Im Anhang dieser Arbeit kann der Online-Fragebogen samt Einleitungsschreiben eingesehen werden.

Gespräche mit wichtigen Funktionsträgern des burgenländischen Bildungssystems

Vor dem vielschichtigen Hintergrund der Inklusion war es für die Forscherin von Bedeutung, dem Thema „Inklusion im Burgenland“ durch den Dialog mit wichtigen Funktionsträgern des burgenländischen Bildungssystems näher zu kommen, um so womöglich Strukturmerkmale oder Deutungsmuster (Flick, Kardorff, Steinke, 2013) der Akteurinnen und Akteure in den heimischen Bildungseinrichtungen besser wahrnehmen bzw. verstehen zu können.

Insgesamt wurden fünf Gespräche mit einer Dauer von jeweils einer Stunde geführt. Die Termine wurden entweder persönlich oder mit der zuständigen Verwaltungsassistentin, mit der Anfrage um einen Gesprächstermin zum Thema Inklusion (z. B. Definition, Strategie, Meilensteine, nächste Schritte), vereinbart. Alle angefragten Gesprächspartner erklärten sich dankenswerterweise sofort zum Gespräch bereit.

Es wurden Gespräche mit folgenden Funktionsträgern geführt: LSI für allgemein bildende Pflichtschulen, PSI für Inklusion und Sonderpädagogik, Rektor der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Burgenland, Landeshauptmann des Burgenlandes. Die Gespräche fanden im Büro des jeweiligen Gesprächspartners statt und wurden bewusst nicht auf Band aufgezeichnet. Im Anschluss an die Gespräche wurden kurze Gedankenprotokolle verfasst.

Methoden der Datenanalysen

Wie bereits beschrieben, wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit, der speziellen Form der Daten-Triangulation entsprechend, Daten sowohl mittels qualitativer wie auch quantitativer Methoden erhoben und ausgewertet, wobei die quantitativen Methoden in dieser Studie als ergänzendes Instrument betrachtet werden und zur Unterstützung der qualitativen Forschung dienen (vgl. Bryman, 1988, 1992).

Qualitative Datenanalyse – Leitfadenterviews

Bei der Auswertung der Einzelinterviews wurde auf die Unterstützung eines Computerprogrammes verzichtet. Die Bearbeitung erfolgte in Anlehnung an die methodischen Vorgaben der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel. Dabei gilt es, den vorliegenden Texten inhaltliche Informationen zu entnehmen, um diese in ein passendes Format umzuwandeln und in weiterer Folge getrennt vom Ursprungstext weiterzuarbeiten. Diese Vorgehensweise haben sämtliche inhaltsanalytischen Verfahren gemeinsam (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 197).

Die Erstellung eines Kategoriensystems, welches bei Gläser & Laudel als Suchraster bezeichnet wird, ist bei diesem Vorgehen von zentraler Bedeutung. Anders als Philipp Mayring, der bereits vor etwa 30 Jahren ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt hat, bewahren Gläser & Laudel im Umgang mit eben diesem Kategoriensystem eine größere und durchgehende Offenheit, wodurch es möglich ist, während des ge-

samten Analyseprozesses auf unvorhergesehene Informationen einzugehen (vgl. ebd. 199). Aus diesem Grund stellt dieses methodische Vorgehen, das für die vorliegende Forschungsarbeit passende Verfahren dar.

Folgende Schritte wurden dabei vorgenommen:

- Festlegung des Materials
- Entwicklung eines Suchrasters auf Basis der Themenfelder des Interviewleitfadens
- Identifikation der relevanten Gesprächsinhalte
- Zuordnung der Gesprächsinhalte aus den einzelnen Interviews in das Suchraster
- Analyse, Aufbereitung und Auswertung der Inhalte (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 200ff)

Die Zuordnung der Aussagen jedes einzelnen der zwölf Leitfadenterviews passierte in Anlehnung an den Suchraster.

Quantitative Datenanalyse – Online-Umfrage

Die Auswertung der Daten aus der Online-Umfrage erfolgte mittels dem Statistikprogramm Spss 24 (quantil). Entsprechend der vorangegangenen Anmerkungen zur Datenerhebung (Abschnitt 4.5.1) bezüglich möglicher Verzerrungen, werden die Ergebnisse der quantitativen Befragung vornehmlich deskriptiv (das bedeutet nicht über die Stichprobe hinausgehend) interpretiert. Der Vollständigkeit halber wurden für Gruppenvergleiche Verfahren verwendet, welche auch Signifikanzen ausweisen, auf deren Interpretation im inferenzstatistischen Sinne allerdings verzichtet wird. Die Daten wurden auf die Normalverteilung. Da die Voraussetzung für Gruppenvergleiche nicht erfüllt ist, wurde kein T-Test, sondern der nicht-parametrische Kruskal-Wallis-Test durchgeführt, welcher den Vergleich mehrerer unabhängiger Gruppen zulässt.

Die Ergebnisse wurden, wie bereits erwähnt, deskriptiv beschrieben und der Daten-Triangulation entsprechend, zur Ergänzung der Resultate aus den qualitativen Forschungsschritten, den Interviews und den Gedankenprotokollen aus den Gesprächen mit den Funktionsträgern aus dem burgenländischen Bildungssystem, herangezogen.

Resümee

Das Ziel der vorliegenden Studie war eine Form der Selbstevaluierung des Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik der PHB, wobei der Fokus auf Angebote gelegt wurde, welche die (Selbst)Reflexion von Pädagoginnen und Pädagogen in inklusiven Settings fördern bzw. welche einen Beitrag zur Etablierung einer Reflexionskultur im Burgenland leisten. Dabei war das zentrale Motiv der Arbeit, unter Berücksichtigung der aktuellen an Inklusion orientierten gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Erfassung der subjektiven Erfahrungen / Reaktionen / Anregungen der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen und Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen zum Thema (Selbst)Reflexion. Eine weitere Idee dieser Arbeit war es, einen Blick auf den Ist-Stand der momentanen Reflexionskultur im burgenländischen Bildungsbereich zu werfen und ebenso bestand das Interesse, einen Ausblick auf zukünftige Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte zu geben.

Zur Annäherung an das Thema, wurden zuerst theoretische Erkenntnisse zu dem vielschichtigen Themenkomplex zusammengetragen. Dabei wurden vor einem inklusiven Hintergrund sowohl die gesetzlichen Rahmenbedingungen für ElementarpädagogInnen, GrundschulpädagogInnen und FreizeitpädagogInnen, wie auch die Möglichkeiten zur Förderung von (Selbst)Reflexion im Allgemeinen und im Zusammenhang mit den Bildungsangeboten an der PHB beleuchtet. Es fällt auf, dass trotz der bildungspolitischen Vorgaben zur Inklusion, es auf unterschiedlichen Ebenen des burgenländischen Schulwesens kein einheitliches Begriffsverständnis von Inklusion gibt. Demzufolge bestehen auf Seiten der Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen auch unterschiedliche Vorstellungen vom Konzept der Inklusion, wobei auffällt, dass es im Bereich des Kindergartens bzw. der schulischen Tagesbetreuung bezüglich der Thematik im Allgemeinen weniger Berührungspunkte bzw. Zweifel zu geben scheint. Das sind Aspekte von zentraler Bedeutung für den zukünftigen Dialog zur Inklusion, die nicht vernachlässigbar sind, da durch den im

September 2016 verabschiedeten Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform (unter anderem) die drei untersuchten Berufsgruppen aufgefordert sind, sich für das gemeinsame Ziel des durchgängigen Entwicklungs- und Bildungsweges für alle Kinder einzusetzen.

In diesem Entwicklungsprozess, welcher sich durch laufende Veränderung auszeichnet, sind die Pädagoginnen und Pädagogen in den heimischen Bildungseinrichtungen die Schlüsselpersonen, sollen sie doch in einem inklusiven Bildungssystem, in einer wertschätzenden Haltung gegenüber jedem Kind, nicht nur einen professionellen Umgang mit Verschiedenheiten wie auch Analysefähigkeit beweisen, sondern auch institutsinterne und institutsübergreifende Kooperationen aufbauen bzw. weiterentwickeln. Dass es unter den beschriebenen Voraussetzungen von Beginn der Ausbildung aller drei pädagogischen Berufsgruppen an wichtig ist, entsprechend einer professionellen Haltung, in wiederkehrenden Schleifen innezuhalten um das eigene Handeln im Sinne lebenslangen Lernens (Schäfer, 2008) zu hinterfragen, scheint außer Zweifel. Die Pädagogischen Hochschulen können in diesem Zusammenhang durch die Planung und Organisation eines (selbst)reflexionsfördernden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebotes für Pädagoginnen und Pädagogen aller drei Berufsgruppen einen wesentlichen Beitrag zum erklärten bildungspolitischen Ziel der Etablierung einer professionellen (Selbst)Reflexionskultur leisten. (Selbst)Reflexion hat, den Ergebnissen dieser Untersuchung nach, für die Befragten der drei pädagogischen Berufsfelder in den burgenländischen Bildungseinrichtungen eine vielschichtige Bedeutung. Sie ist für die Pädagoginnen und Pädagogen von großem Wert für das eigene pädagogische Handeln und dient beispielsweise zur persönlichen Weiterentwicklung oder zur Psychohygiene. Dabei wird von den Befragten sowohl das Gegenwärtige, „reflection-in-action“, wie auch das Vergangene, „reflection-on-action“ (Schön, 1983) und die Planung zukünftiger Vorhaben ins Auge gefasst. Für KindergartenpädagogInnen wie auch für VolksschulpädagogInnen sind in den Bildungseinrichtungen durchaus Strukturen festzustellen, welche der (Selbst)Reflexion dienen. Interessante Aspekte sind hier die Fragen, von wem diese Strukturen im Detail genutzt werden können und in welcher Form

und Ausprägung sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Nutzen sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen diesbezüglich nur Vermutungen zu.

Für die Gruppe der Freizeitpädagoginnen scheint die Anbindung an das jeweilige Team der Volksschulen in einer Mehrzahl von Fällen zu fehlen, wodurch im Moment nur im Ausnahmefall organisierte Strukturen zur (Selbst)Reflexion in der eigenen Einrichtung festzustellen sind. Die Erforschung dieses Aspekts würde möglicherweise einen weiteren Beitrag zur Etablierung einer professionellen (Selbst)Reflexionskultur leisten. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen außerdem, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in ihren eigenen Tätigkeitsbereichen sowohl im Kindergarten, wie auch in der Volksschule und der schulischen Tagesbetreuung gerne und mit Freude arbeiten. Interessant dabei ist, dass sich die beruflichen Tätigkeiten trotz gleicher Auftragsbedingungen bei allen drei pädagogischen Berufsgruppen in mehreren Bereichen unterscheiden: beispielsweise in der Altersstruktur der Kindergruppen, in der Größe der zu betreuenden Gruppen, in der Größe der Kollegien, der Anzahl und Auswahl der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner, wie auch in den Anstellungsbedingungen. Die Gruppe der Freizeitpädagoginnen hebt sich außerdem von den anderen beiden Berufsgruppen dahingehend ab, dass diese Personen im Vorfeld ihres pädagogischen Schaffens in ganz anderen Bereichen beschäftigt waren und insgesamt die kürzeste Dienstzeit in ihrem pädagogischen Betätigungsfeld aufweisen. Viele von ihnen sind im Vergleich zu den anderen beiden Berufsgruppen teilzeitbeschäftigt bzw. arbeitssuchend. Womöglich wird sich dieser Aspekt im Zuge des weiteren Ausbaues der schulischen Tagesbetreuung verändern.

Ein weiterer Blick wurde auf das Bildungsangebot der PHB gerichtet. Es konnte festgestellt werden, dass alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen bereits (selbst)reflexionsfördernde Angebote im Rahmen des Bildungsangebotes der PHB besucht hatten. Deutlich fällt auf, dass längerfristige Maßnahmen, wie beispielsweise diverse Lehrgänge, Coaching, Schulentwicklungsberatung oder die „Kindergartenentwicklungsberatung“ im Rahmen von Projekten in Summe als tauglicher zur (Selbst)Reflexion beschrieben werden, als Ein-

zellehrveranstaltungen. Das Format der Praxisberatung wird von den Freizeitpädagoginnen als besonders passender Rahmen für (Selbst)Reflexion beschrieben. Verglichen mit dem Rahmen der Ausbildungssupervision ist das auf die geringere Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl zurückzuführen und im Vergleich zur Peergroup, wird der Anleitung durch eine Expertin bzw. einen Experten im Rahmen der Praxisgruppenberatung mehr Vertrauen geschenkt. Die Pädagoginnen aller drei Berufsgruppen fühlten sich durch eine Vielzahl von Themen, wie beispielsweise Kompetenzorientierung, Sprachförderung oder Heterogenität zur (Selbst)Reflexion angeregt, wobei hervorzuheben ist, dass die Gruppe der Elementarpädagoginnen durchaus auf die Angebote aus dem laufenden Fortbildungsangebot zugreift, die Gruppe der Volksschulpädagoginnen allerdings eher auf das laufende Fortbildungsangebot verzichtet und andere Formate, wie beispielsweise das der Schulentwicklungsberatung bevorzugt.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunkt (Selbst)Reflexion an der PHB am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen und für Elementarpädagogik in unterschiedlichen Situationen auf vielfältige Art und Weise auf die vorgefundenen Ansprüche reagieren. Im Zusammenhang mit den diversen Reaktionen werden in erster Linie die Referentin bzw. der Referent und erst danach potenzielle andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Pädagogin bzw. der Pädagoge selbst als zentrale Figuren genannt. Die Wahl der Expertin bzw. des Experten für Veranstaltungen, die zur (Selbst)Reflexion dienen, scheint demnach ein wesentlicher Aspekt zu sein. Ebenfalls nicht zu vernachlässigen, wenn auch weniger bedeutend, sind die allgemeinen Rahmenbedingungen, wobei Faktoren wie der Ort und die Zeit weit hinter der Gruppengröße anzusiedeln sind. Auch dieser Aspekt ist auf jeden Fall für die Planung und Organisation zukünftiger Bildungsangebote nicht von der Hand zu weisen.

Abwehrreaktionen in Zusammenhang mit Veranstaltungen die zur (Selbst)Reflexion dienen, welche die Befragten beschreiben, reichen von gedanklichem Abschweifen, über störendes Ver-

halten im Veranstaltungssetting bis hin zu Aggressionsempfindungen. Ebenso stellen die Interviewpartnerinnen Bedrängungsgefühle, kritiklose Anpassung wie auch verbales Verstummen an sich fest. Ebenfalls sind Fluchttendenzen bzw. totaler Rückzug aus dem Geschehen Reaktionen, welche festgestellt werden können. An dieser Stelle sei auch noch darauf hingewiesen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in einer (selbst)reflexionsfördernden Atmosphäre durchaus Reaktionen an sich wahrgenommen haben, die auf persönliche Weiterentwicklung hinweisen. Durch Impulse von Referentinnen und Referenten bzw. anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer fühlten sich die Pädagoginnen dazu motiviert, Neues in der beruflichen Praxis auszuprobieren, sich ungewohnten Herausforderungen zu stellen und Strukturen zu hinterfragen bzw. weiterzuentwickeln. Besondere Aufmerksamkeit ist dem Umstand zu schenken, dass die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der Fähigkeit zur (Selbst)Reflexion Zeit, Übung und Wiederholung braucht.

Durch die vorliegende Dissertation werden weitere Fragen erst aufgeworfen. Es wird jedoch festgehalten, dass die befragten Elementarpädagoginnen, Grundschulpädagoginnen und Freizeitpädagoginnen viele unterschiedliche Momente der (Selbst)Reflexion im Rahmen von Veranstaltungen an der PHB feststellen konnten und die Pädagogische Hochschule Burgenland mit den Angeboten am Institut für Personal- und Schulentwicklung und für Elementarpädagogik bereits einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer Reflexionskultur leistet. Auf Überlegungen, welche die Planung und Organisation zukünftiger Bildungsangebote betreffen, wird unter Berücksichtigung der vorhandenen Untersuchungsergebnisse, im nachfolgenden Ausblick eingegangen.

Ausblick

Ausgehend von den vorgestellten Ergebnissen der Untersuchung zeigen sich im Prozess der Inklusion mehrere Bereiche, welche für eine Weiterarbeit zur Beleuchtung der Thematik (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen relevant sein könnten.

Methodische Aspekte:

- Weitere Interviews zur vertieften Beleuchtung der Thematik, (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen mit besonderem Fokus auf die Gruppe der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (z.B. Referentinnen und Referenten, die in den Bildungsveranstaltungen mit dem Schwerpunkt (Selbst-)Reflexion an der PHB zum Einsatz kommen, Studierenden der Erstausbildung für GrundschulpädagogInnen an der PHB) geführt werden
- Bei der Verwendung von Fragebögen ist die Reliabilität der Items zur Erfassung von Momenten der (Selbst)Reflexion bzw. der Möglichkeiten zur (Selbst)Reflexion in Lehrveranstaltungen wie auch die Fragebogenkonstruktion zu prüfen

Aspekte im allgemeinen Inklusionsprozess:

- Institutsübergreifende Dialoge mit Fokus auf das Begriffsverständnis sowie die Vorstellung des Konzeptes zur Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen des burgenländischen Schulwesens – unter Verwendung einer Dialogsystematik als (Selbst)Reflexionsinstrument, wie beispielsweise die von Boban & Hinz (2015) formulierten fünf Ebenen des Dialogs für Entwicklungsprozesse
- Grundsätzlicher Einsatz des Index für Inklusion in Schulentwicklungsprozessen bzw. in Beratungsprozessen an Kindergärten
- Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik – verdichtetes inhaltliches Angebot zum Thema Inklusion zur Entwicklung bzw. Schärfung des Begriffsverständnisses von Inklusion
- Prüfung des Fort- und Weiterbildungsangebotes für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen und Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen - verdichtetes inhaltliches Angebot zum Thema Inklusion zur Schärfung des Begriffsverständnisses von Inklusion

Aspekte in Bezug auf (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

- Einbeziehung der Untersuchungsergebnisse in den Planungsprozess des Fortbildungsprogrammes für das Studienjahr 2018/19:
 - o Schaffung eines Angebotes für Einzelsupervision
 - o Gruppensupervision mit max. 15 TN

- o (Selbst)Reflexionsgruppen für Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Bereich Elementarpädagogik und Grundschulpädagogik mit max. 6 TN
- o (Selbst)Reflexionsgruppen für Kindergartenleiterinnen und Kindergartenleiter
- o Themenschwerpunkte: Kommunikation und Konfliktmanagement, Inklusion, Heterogenität, Beobachtung
- Prüfung des bestehenden Angebotes zur (Selbst)Reflexion mit dem Fokus auf folgende Merkmale:
 - o Auswahl der Referentinnen und Referenten
 - o max. Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl, z.B. Ausbildungssupervision „Lehrgang Leadership - Führungskraft in elementarpädagogischen Einrichtungen“
 - o Beginn- und Endzeiten von Bildungsangeboten für Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen
 - o Format Peergroup – eventuelle Neuorganisation

Ausgehend von oben abgebildeten Aspekten, können die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation einen Beitrag zur Weiterarbeit in den angeführten Bereichen genutzt werden. Deutlich zeigt sich die Relevanz von (Selbst)Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im allgemeinen Inklusionsprozess. Diese vielschichtige Fähigkeit in Zukunft mehr zu fokussieren (und die Bildungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen dahingehend weiterzuentwickeln) kann ein formuliertes Ziel der PHB sein, um weiterhin einen wichtigen Beitrag zur Etablierung einer (Selbst)Reflexionskultur im burgenländischen Schulwesen zu leisten.

Literatur:

- ALTRICHTER, H. & POSCH, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ALTRICHTER, H., SCHLEY, W. & SCHRATZ, M. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck ; Wien: StudienVerlag.

- ARNOLD, R. (2008). Führen mit Gefühl - Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Wiesbaden: Gabler-Verlag, 1-40
- BEYWL, W. (1996). Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 171ff.
- BIEWER, G. (2010). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BITTMANN, D., CHIBICI-REVNEANU, E., CHICHOCKI, U., ENGELBRECHT, T., KAPL, H., KARNER, K., WINTER, M. & ZINNER, W. (2007). LehrerIn: eine Persönlichkeit mit Klasse: wie ich meine Freude am Unterrichten bewahre. Linz: Veritas.
- BOBAN, I. (2000). It's not inclusion...-Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: MAREN, H. & GINNOLD, A. (Hrsg.). Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand
- BOBAN, I., GROSSRIEDER, I. & HINZ, A. (2013). Zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe des Index für Inklusion, in: Carmen Dorrance/Clemens Dannenbeck (Hrsg.): Doing Inclusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 128-135
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11-42.
- BOGNAR, D. & MARING, B. (2014). Inklusion an Schulen. Köln: Carl Link.
- BÖHEIM-GALEHR, G. & ALLGÄUER, R. (2012). Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Innsbruck ; München: Studienverlag.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. & KINGSTON, D. (2006). Index für Inklusion. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2006). Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- BOSSE, D. & POSCH, P. (2009). Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOSSE, D., DAUBER, H., DÖRING-SEIPEL, E. & NOLLE, T. (2012). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BROKAMP, B. (2015). Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und Lehrerinnen und Lehrerbildung. In: Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 332-344
- BRODKORB, M. & KOCH, K. (Hrsg.). (2012). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress. M-V Dokumentation. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- BRUNNER, H., MAYR, E., SCHRATZ, M. & WIESER, I. (2002). Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Innsbruck ; Wien ; München ; Botzen: Studienverlag.
- BRYMAN, A. (1992). Quantity and Quality in Social Research: Further Reflections on their Integration. In: BRANNEN, J. (ed.). Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research. Aldershot: Avebury
- BÜRLI, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 55f.
- DILGER, B. (2007). Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33. Paderborn: Eusl, 23-24
- DÖRING, N. & BORTZ, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.
- DEPPE-WOLFINGER, H. (2005). Was macht die inclusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden? In: GEILING U. & HINZ A. (Hrsg.) (2005). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106-109
- ERK, J. & SCHUBERT, C. (2015). Teilhabe als zentraler Aspekt inklusiver Praxis in der Kita. In: BOBAN, I. & HINZ, A. (Hrsg.). Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 53-62.


- FEUSER, G. (2017). Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes. Gießen: Psychosozial-Verlag
- FLICK, U. (2011). Triangulation – Eine Einführung (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- FLICK, U., KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.). (2013). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (10. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (2015). Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt.
- GLÄSER, J. and LAUDEL, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197ff.
- HATTIE, J., BEYWL, W. & ZIERER, K. (2016). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- HELMKE, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (6. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- HIERDEIS, H. (2009). Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Abrufbar unter: <https://www.uibk.ac.at/iezwt/ex/hierdeis.pdf> (letzter Zugriff: 09.05.2017)
- HILZENS AUER, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Abrufbar unter: <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/77/80> (letzter Zugriff: 12.04.2016)
- HINZ, A. (2006). Integration und Inklusion. In: WÜLLENWEBER E. & Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik bei geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-261
- HINZ, A., KINNE, T., KRUSCHEL, R. & WINTER, S. (2016). Von der Zukunft her denken. Inklusiv Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HOLZKAMP, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen. Frankfurt: Campus Verlag.
- HONNETH, A. (2002): „Einleitung“. In: HONNETH, A. (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Campus: Frankfurt a.
- HUBRIG, C. & HERRMANN, P. (2005). Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer.
- INFORMATIONSPLATTFORM HUMANRIGHTS.CH. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948, abrufbar unter: <https://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/aemr/> (letzter Zugriff: 14.07.17)
- JICK, T. (1983). Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action. In: MAANEN, J. (ed.). Qualitative Methodology. London: Thousand Oaks ; New Dehli: Sage, S. 135-148
- KLAFKI, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 32 (4), S. 455-476.
- KRALER, C., SCHNABEL-SCHÜLE, H., SCHRATZ, M. & WEYAND, B. (2012). Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann.
- LAMNEK, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (5. Auflage). Basel und Weinheim: Beltz
- LUHMANN, N. (1991). Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation (2. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MAAG MERKI, K. (2006). Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt, S. 26
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz
- METZGER, K. & WEIGL, E. (2013). Inklusion - eine Schule für alle (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (letzter Zugriff: 22.06.2016)
- PRENGEL, A. (2014). Inklusiv Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: HÄCKER, T. & WALM, M. (Hrsg.). Inklusion in Schule und Lehrerinnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt


- RAPPE-GIESECKE, K. (2003). *Supervision für Gruppen und Teams* (3. Auflage). Berlin ; Heidelberg ; New York: Springer.
- REICH, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Auflage). Weinheim ; Basel: Beltz.
- ROLFF, H. (1998). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- SANDER, A. (2006). *Liegt Inklusion im Trend?* In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 75, 51-53
- SANDER, A. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Abrufbar unter: <http://www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokumente/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik> (letzter Zugriff: 12.12.2016)
- SCHÄFER, G. E. (2008). *Beruf Erzieherin – Rolle und Aufgaben müssen neu bestimmt werden*. In: *Kindergarten heute*, 4, S. 8–13.
- SCHARMER, C. O. (2015). *Theorie U - Von der Zukunft her führen* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer, 170ff.
- SEHRINGER, W. & SCHELTWORT, P. (2004). *Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens*. Donauwörth: Auer.
- SENGE, P. (2011). *Die fünfte Disziplin - Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 271
- SIEBERT, H. (1991). *Aspekte einer reflexiven Didaktik*. In: MADER, W. (Hrsg.) *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/ Obb: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-26.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHREYÖGG, A. (1992). *Supervision - Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis* (2. Auflage). Paderborn: Junfermann.
- SCHÜPACH, J. (2007). *Über das Unterrichten Reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?*. Bern: Haupt, S.169
- SOZIALMINISTERIUM (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
- SQA & BMUKK (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Abrufbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2016)
- TEML, H. & TEML, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck ; Wien ; Bozen: Studienverlag
- UNESCO. (1996). *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch hgg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz: Domino
- UNESCO. (2017). *Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle*. In Deutsch hgg. v. d. Deutschen UNESCO Kommission e.V., der Österreichischen UNESCO-Kommission und der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Abrufbar unter: http://www.unesco.at/bildung/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_InternationaleVersion.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2017)
- VGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALDSCHMIDT, A. (2003). *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der disability studies*. Kassel: Bifos.
- WILHELM, M. *Inklusion – Welt- und Menschenbild*. Abrufbar unter: http://www.schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion2/Theorie/Inklusion_Welt_und_Menschenbild.pdf (letzter Zugriff: 17.05.17)
- WOCKEN, H. (2010). *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik*. Abrufbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> (letzter Zugriff: 25.05.17)



WOCKEN, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: FeldhausVerlag, 207ff


ZÁMEČNÍKOVÁ, D. & VÍTKOVÁ, M. (2015). Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice. Brno: Masaryk University

Strandmaps Anwendungsmöglichkeiten in der Physik von der Primar- bis zur Sekundarstufe

 Mittels Strandmaps, den so genannten Lernlandkarten bzw. Ablaufdiagrammen, können komplexe Inhaltsbereiche langfristig über die Schullaufbahn von Lernenden geplant werden. Dabei können insbesondere konsistente Verbindungen und Zusammenhänge so berücksichtigt werden, damit SchülerInnen die gewünschten Kompetenzen zum relevanten Begriffsnetz und den im Curriculum festgelegten Lernzielen entwickeln können. Die graphische Aufbereitung eines Strandmaps erfolgt in Form von definierten Lernzielen je Altersstufe, die in einer K-12 Struktur zugeordnet werden (Kindergarten bis 2. Klasse; Klasse 3-5, 6-9 und 9-12). Zusammengehörige Lernfelder können durch Linien als abgegrenzte Lerninseln definiert werden; sachlogische Zusammenhänge sowie die einzelnen Entwicklungsstufen der Lernziele werden durch Pfeile dargestellt, die gleichzeitig die Vernetzung innerhalb der jeweiligen Lernlandkarte aufzeigen. Durch das Konzept von Strandmaps können LehrerInnen, vor allem auch im naturwissenschaftlichen Gebiet, den langfristigen Aufbau der Vermittlung Begriffen und Konzepten für die unterschiedlichen Lernniveaus in ihrer Unterrichtspraxis planen und mit den geeigneten Methoden und Instrumenten konzeptionieren. Die Strandmaps können so als initiale Beschreibung von durchdachten Lernwegen verstanden werden, die eine systematische Basis für die Entwicklung und Fortführung der Lernprozesse von SchülerInnen darstellen. Als Ganzes betrachtet, können Strandmaps im Konstrukt der jeweiligen K-12 Curricula die Komplexität der vorgegebenen Rahmenbedingungen eines nationalen Bildungs- und Sozialsystems alters- und fachübergreifend strukturieren.

 By means of “Strandmaps”, a specific type of the so-called “learning maps” or “sequence diagrams”, complex content areas can be planned over the course of learners’ long-term education. In particular, consistent connections and relationships can be taken into account so that pupils are able to develop the desired competences for the relevant conceptual network and the learning objectives defined in the curriculum. The graphical preparation of these Strandmaps takes place in the form of defined learning goals for each age group, which are assigned in a K-12 structure (Kindergarten until 2nd grade, grades 3-5, 6-9 and 9-12). Interrelated learning fields can be defined by lines as delimited learning islands; and the individual development stages of the learning objectives are represented by arrows, which simultaneously show the networking within the respective learning map. Through the concept of Strandmaps, teachers, especially in the field of natural sciences, can plan the long-term structure of the concepts of mediation as well as concepts for the different learning levels in their teaching practice. Additionally, teachers can design them using the appropriate methods and instruments. The Strandmaps can thus be understood as the initial description of thought-out learning paths, which are the systematic basis for the development and continuation of students’ learning processes. As a whole, Strandmaps, in the construct of the respective K-12 curricula, can structure the complexity of the given framework conditions of a national educational and social system with specific regard to age and the intersection of various departments.

  À l’aide de cartes d’apprentissage ou d’organigrammes appelés « standmaps », les apprenants peuvent planifier à long terme les zones de programmes d’études complexes de tout leur parcours scolaire. De cette manière, liens et rapports cohérents peuvent être pris en compte afin que les élèves puissent développer les compétences requises et les objectifs d’apprentissage définis dans le cursus d’études. Les organigrammes permettent la représentation graphique des objectifs d’apprentissage par classes d’âges et sont rangés dans une structure K-12 (du jardin d’enfants jusqu’à la seconde classe, de la 3ème à la 5ème, de la 6ème à la 9ème et de la 9ème à la 12ème). Les différents champs d’apprentissage sont délimités par des lignes et considérés comme des îlots d’études, les flèches représentent les rapports logiques tout comme les différentes phases de développement des objectifs d’apprentissage et montrent en même temps les relations existantes dans les cartes d’apprentissage. Grâce au concept des « standmaps », les enseignants et enseignantes, tout particulièrement ceux et celles des matières scientifiques, peuvent planifier à long terme l’enseignement de notions et concepts pour différents niveaux d’apprentissage et concevoir des méthodes et instruments appropriés. Les « standmaps » peuvent être perçus comme la description initiale de parcours élaborés de formation et représentent une base pour le développement des processus d’apprentissage des élèves. Considérés dans leur ensemble, les « standmaps » de type K-12 structurent dans différentes classes d’âges et de manière interdisciplinaire la complexité des conditions de base données par un système social et d’éducation nationale.

 A „strandmap“, az ún. tanulói térkép, ill. folyamatdiagram segítségével hosszú távon meg lehet tervezni a tanulók iskolai előrehaladásának komplex tartalmi területeit. Ennek során figyelembe vehetjük különösképp a folyamatos kapcsolódásokat és összefüggéseket annak érdekében, hogy a tanulók a fontos fogalomtérképhez és a tantervben meghatározott tanulási célokhoz szükséges kompetenciákat el tudják sajátítani. Egy „strandmap“ grafikai elkészítése az adott korosztályhoz kapcsolódó tanulási célok szerint történik, amelyeket egy ún.K-12-es rendszerbe sorolhatunk be (az óvodától a 2. osztályig; a 3-5 osztályig, és a 6-9, valamint 9-12 osztályig). Az összetartozó tanulási területeket vonalakkal elkülönítve külön-külön tanulási szigetekként lehet definiálni; a logikus összefüggéseket, valamint a tanulási cé-

lok egyes fejlődési szintjeit nyilakkal ábrázoljuk, amelyek egyidejűleg mutatják a mindenkori tanulási térképen megjelenő hálózatosodási folyamatokat. A „strandmap” rendszerével a tanárok, elsősorban természettudományos területen, hosszútávra megtervezhetik az oktatói munkájuk során előforduló fogalmak és gondolatok közvetítésének felépítését a különböző tanulási szintekre vonatkozóan és a megfelelő módszerekkel és eszközökkel koncepcionálhatják. A „strandmap” így az átgondolt tanulási utak kezdeti leírásának tekinthető, amely szisztematikus alap a tanulók tanulási folyamatainak a létrehozásához és folytatásához. A „strandmap” összességében képes arra, hogy a mindenkori K-12-es tantervek konstrukciójában a nemzeti oktatási- és társadalmi rendszer adott keretfeltételeinek a komplexitását korosztályokon és tantárgyakon átívelően rendszerezze.



Pomoću mapa učenja (Standmaps) iliti dijagrama tijeka dugoročno se može planirati vladavanje kompleksnog sadržaja kroz školsko razdoblje učenika. Pritom se mogu uzeti u obzir uspostavljene veze i odnosi da bi se razvile odgovarajuće vještine potrebne za ovladavanje pojmova i ciljeva učenja koji su određeni učeničkim nastavnim planom i programom. Grafičko predstavljanje jedne mape učenja prikazuje se u formi K-12 kurikula koja je definirana ciljevima učenja po uzrastu (vrtići do 2. razreda te razredi: 3-5, 6-9 i 9-12). Povezana polja učenje mogu se definirati kao linijama odvojeni otoci učenja; odgovarajuće logičke veze kao i pojedine faze razvoja ciljeva učenja zastupljeni su strelicama, a one ujedno ukazuju i na umrežavanje u mapi učenja. Putem koncepta mapa učenja učiteljice i učitelji mogu, pogotovo u znanstvenom području, planirati dugoročnu izgradnju načina prenošenje pojmova i konceptata na različite razine učenja u nastavnoj praksi i s odgovarajućim metodama i instrumentima. Mape učenja se stoga mogu razumjeti kao početne upute razrađenih puteva učenja koje pružaju osnovu za razvoj i nastavak učeničkih procesa učenja. Gledano u cjelini, mape učenja mogu strukturirati predodređene osnovne uvjete nacionalnog obrazovanja i društvenog sustava kroz različite dobi i discipline pomoću konstrukcije odgovarajućeg kurikula K-12.

Einleitung

Der vorliegende Artikel gibt einen komprimierten Überblick über das Lehrinstrument „Strandmaps“, dessen Einsatz sich insbesondere in naturwissenschaftlichen Lehrfächern anbietet. Das Konzept der Strandmaps wurde von der American Association for the Advancement of Science (AAAS; Amerikanische Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft) entwickelt, um vorgegebene Curricula über einen langfristigen Zeitraum entlang der gewünschten Lernziele entsprechend der jeweiligen Altersstufen zu strukturieren. Allfällige englische Definitionen wurden sinngemäß auf Deutsch übersetzt.

Bei Strandmaps handelt es sich um zentrale naturwissenschaftliche Begriffe und Aspekte zur „nature of science“ (dem „Charakter der (Natur-)Wissenschaft“) und der „scientific inquiry“ (der „(natur-)wissenschaftlichen Untersuchung“) sowie um hypothetische Learning Progressions, um Lernwege zu planen und zu evaluieren, die noch empirisch beurteilt werden müssen (vgl. Duit und Neumann 2011: 191). Die Strandmaps (strukturierte „Lernlandkarten“) liefern Ausgangspunkte, an denen etwa das schrittweise Lernen von Physik nachvollziehbar wird. Dabei ist es möglich, quantitativ einzelne Verbindungen als wesentlich für das weitere Verständnis zu formulieren (vgl. Kuhn 2008). Die American As-

sociation for the Advancement of Science (AAAS) hat fünfzig Strandmaps (oder anders gesagt: „Ablaufdiagramme“) erstellt, welche etwa die Hälfte aller Schlüsselkonzepte zur Erreichung der gewünschten Lernziele und Kompetenzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts beinhalten.

Strandmaps zeichnen für den Einsatz im Schulunterricht „Lernlandkarten“ von Begriffen und Konzepten innerhalb eines abgegrenzten Stoffgebietes, die auch für die Sachstruktur eine wesentliche Rolle spielen. Bei der Betrachtung des Verstehensniveaus haben Strandmaps einen groben Auflösungsgrad (vgl. Brückmann 2009: 89), dabei ist eine Strandmap in verschiedene Altersbereiche (Kindergarten bis zur 2. Klasse, Klasse 3 bis 5, 6 bis 9 und 9 bis 12; bezeichnet als „K-12“) eingeteilt, denen unterschiedliche, dem Alter angemessene Lernziele zugeordnet werden (ebd., 87).

Aufgrund der Verwendung von Strandmaps wird bei der Darstellung von Unterrichtsentwürfen auf die gemeinsame Basis von Vorkonzepten hingewiesen, welche durch Fehlvorstellungen überlagert sein können. Zusätzlich wird direkt ein Stufenmodell zur Verfügung gestellt, welches ermöglicht, ausgehend von der dargelegten Elementarisierung, die Wichtigkeit auf den Blick der darauf aufbauenden weiteren Lernfelder zu legen. So soll die notwendige Elementarisierung nicht dazu führen, eine Verflachung oder sogar

eine mögliche Aussaat von Fehlvorstellungen bei den SchülerInnen zu bewirken, damit darauf aufbauende Aspekte nur durch Kunstgriffe integriert werden können. Die Strandmaps bieten die Möglichkeit, beispielsweise das Fach Physik nicht vom Alltag der SchülerInnen losgelöst zu sehen, sondern vielmehr den Alltag als Modell mit seinen zahlreichen Interdependenzen zu betrachten, die im Laufe der zeitlichen Entwicklung immer reichhaltiger werden (jedoch kompatibel zu integrieren sind).

Die Ideen und Fähigkeiten, die in den Strandmaps dargestellt werden, sind gleichzeitig die Lernziele (benchmarks), die von den SchülerInnen erreicht werden sollen. Jedes Lernziel ist dabei in kurzen Sätzen formuliert. Diese inhaltlich formulierten Lernziele werden wiederum durch Pfeile miteinander verbunden (vgl. Brückmann 2009: 87). Das Ziel der Strandmaps ist es, einen Weg des naturwissenschaftlichen Wissens kohärent und in einer entwicklungsmäßig angemessenen

Weise zu konzeptualisieren und die Bedürfnisse der SchülerInnen zu berücksichtigen (ebd., 89). Die Grundstruktur einer Strandmap wird im nächsten Abschnitt erklärt.

Struktur einer Strandmap

Die genannten Vernetzungen basieren auf der (Sach-)Logik des Inhaltsbereichs und, soweit möglich, auf den grundlegenden Forschungsergebnissen zum Lernen sowie des speziellen Inhaltsbereichs. Die Vernetzungspfeile sollen veranschaulichen, welche Kompetenzen durch das Erreichen andere Lernziele der SchülerInnen in ihrem (weiteren) Verstehen unterstützen können (vgl. Brückmann 2009: 87). Die folgende Abbildung zeigt ein exemplarisches Modell einer solchen „Lernlandkarte“, noch ohne entsprechend ausformulierte Lernziele in den dargestellten Kästchen (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 250).

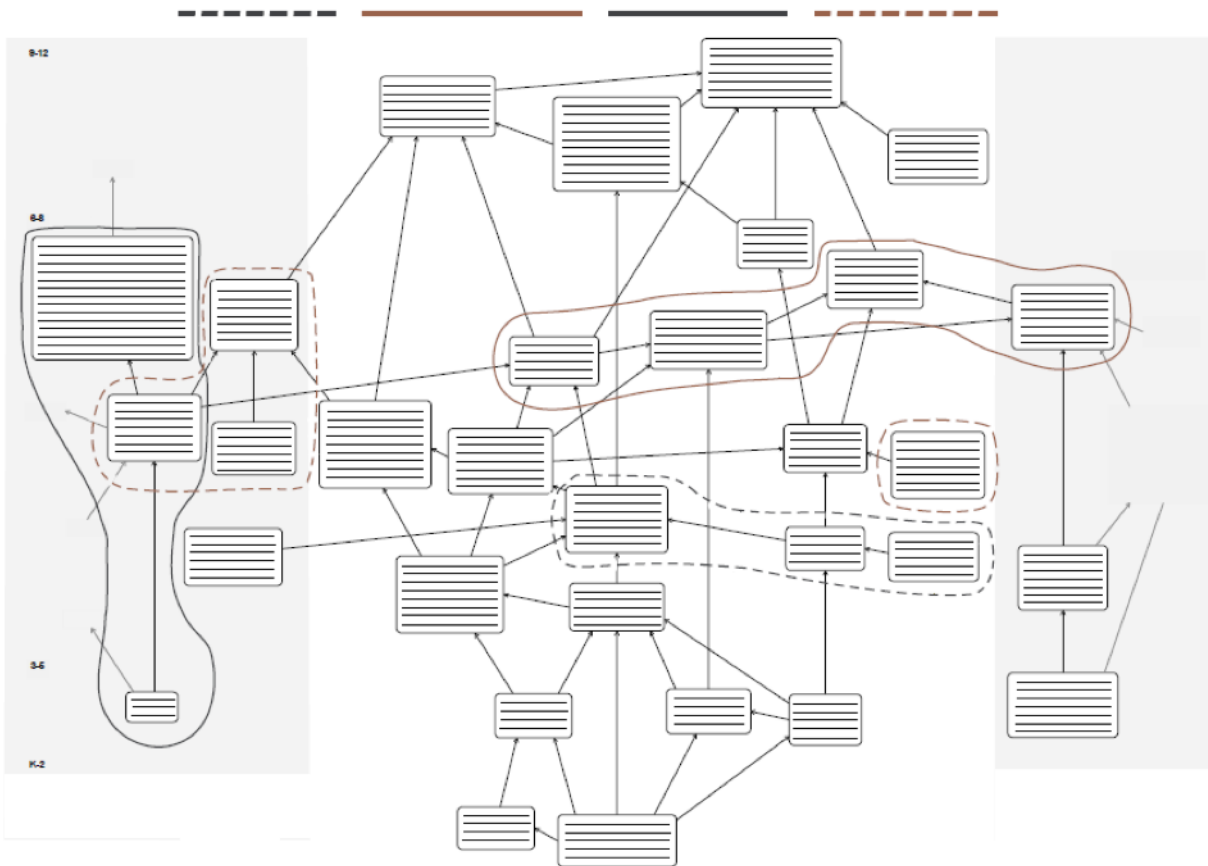


Abbildung: Modell einer „leeren“ Strandmap

Oberhalb der Strandmap sind Linien in unterschiedlichen Farben / Strichstärken zu sehen. Diese zeigen Varianten der differenzierten Bearbeitung anhand spezifischer Lernstränge sowie Zusammenhänge von abgegrenzten Lernfeldern innerhalb eines Ablaufdiagramms auf.

Ganz links in der Spalte sind die jeweiligen Levels gemäß der Altersstufe nach K-12 angeführt, deren Lernniveaus die SchülerInnen erreichen sollten: ganz unten, beginnend mit dem niedrigsten Niveau K-2 (Kindergarten), gefolgt von den Klassen 3-6, 6 bis 8 bis hin zu 8 bis 12 ganz oben. Sollten einzelne Lernziele der jeweiligen Niveaus von SchülerInnen innerhalb ihrer Klassenstufe noch nicht erreicht werden können, so kann für diese Lernenden die Pfeilrichtung dieses Lerngebietes entsprechend umgekehrt und erneut zur vorangehenden Lernzielstufe zurückgekehrt werden.

Die Felder mit den angedeuteten Zeilen in der Strandmap selbst stellen die besagten Lernziele mit ihrer jeweiligen Beschreibung dar, die an die zu erreichenden Kompetenzen von SchülerInnen anknüpfen: Lernende sollen dieses oder jenes wissen bzw. sollten fähig sein, dieses oder jenes durchzuführen. Die bereits genannten Vernetzungspfeile wiederum stellen die weiterführenden Verbindungen der folgenden aufbauenden Lernzielen zu den jeweils vorangegangenen Lernschritten dar.

Anhand dieser Ablaufdiagramme im Sinne von Lernlandkarten kann klar erkannt werden: Strandmaps zeigen die Verbindungen auf, die im Lauf der Zeit sowie über verschiedene Lernfelder hinweg bestehen. Die Landkarten bilden die Übereinstimmungen von vorangegangenen Überlegungen hin zu einer neuen Vorstellung ab, indem die Entwicklung eines begrifflichen Strangs durch unterschiedliche Stufen zunehmender Verfeinerung sowie der Verbindung von verschiedenen Lernlandkarten mittels der Verbindung der jeweiligen Gedanken im Vordergrund steht. Ein kohärenter Zusammenhang wird zudem durch die Bestimmung von „Erzählsträngen“ innerhalb der jeweiligen Lernlandkarten hervorgehoben, wodurch noch etwas Zusätzliches entsteht und möglicherweise gedanklich zusammenläuft (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 248).

Aufgrund dieser durchdachten Konzeption können Strandmaps als Ausgangspunkt zur Beschreibung potentieller Lernwege verstanden werden, die als Grundlage der systematischen Entwicklung des Verständnisses von zentralen naturwissenschaftlichen Konzepten vorliegen; dies kann und soll als Kompetenzentwicklungsmodell aufgefasst werden (vgl. Duit und Neumann 2011: 191). Concept Maps zeigen eine Momentsicht des LernerInnenverständnisses, wobei Strandmaps Entwicklungen und Sequenzierungen von Ideen und Fähigkeiten darstellen. Bei Strandmaps stehen somit nicht die einzelnen Lernenden und deren Wissensstrukturen im Vordergrund, sondern vielmehr die inhaltlichen Strukturen bestimmter Themenbereiche, die Wissensstränge, die im Verlauf der Schulzeit erlernt werden sollen (vgl. Brückmann 2009: 86f).

Bezogen auf die Anwendung in der unterrichtlichen Praxis findet sich auf http://Strandmaps.dls.ucar.edu/cms1-2/jsapi/map_images/E2E8F6/4/100/SMS-MAP-1357.PDF unter anderem ein Beispiel einer Lernlandkarte im Bereich der Relativbewegung bzw. Kraft und Bewegung, welches sich für einen Einsatz im Physikunterricht anbietet. Die einzelnen Lernschritte im Aufbau entlang der einzelnen K-12 Niveaus stellen sich wie folgt dar:

- Um die Bewegung von einem Gegenstand zu verändern, muss dieser angestoßen oder weggezogen werden.
- Dinge können sich auf viele Arten bewegen, wie etwa auf einer geraden Linie, im Zickzack-Kurs oder in Kreisen, sowie nach vor und zurück oder aber schnell bzw. langsam.
- Veränderungen der Richtung oder der Geschwindigkeit einer Bewegung werden durch Krafteinwirkung verursacht.
- Je größer eine bestimmte Krafteinwirkung ist, umso größer wird die Veränderung der Bewegung sein.
- Die einseitige Krafteinwirkung auf einen bestimmten Gegenstand verändert dessen Geschwindigkeit oder Richtung, oder aber beides davon.
- Wenn eine Krafteinwirkung in ein bestimmtes Zentrum eines Gegenstandes wirkt, dann bewegt er sich in einer Umlaufbahn dieses Zentrums.

- Die Bewegung eines Gegenstandes wird jeweils von einem anderen Punkt oder Objekt aus gemessen.
- Die Veränderung in der Bewegung (Richtung oder Geschwindigkeit) eines Gegenstandes liegt proportional zur angewendeten Kraft und umgekehrt proportional zur Masse des Objekts.
- In den meisten bekannten Fällen verursachen Reibungskräfte eine komplexere Beschreibung von Bewegungen, auch wenn alle übrigen grundsätzlichen Prinzipien unverändert bleiben.
- Jede Bewegung ist relativ - gemäß der jeweils vorliegenden Rahmenbedingung oder gewählten Bezugspunkte - zu sehen, da keine bewegungslosen Rahmenbedingungen existieren, von denen aus sämtliche Bewegungsformen her beurteilt werden können.
- Zyklische Veränderungen sind allgemein hin dann zu finden, wenn Rückkoppelungseffekte in einem System vorliegen – wie zum Beispiel dann, wenn die Veränderung einer gewissen Richtung Kräfte für die gegensätzliche Veränderung hervorruft oder beeinflusst.
- Wann immer ein Gegenstand eine Kraft auf ein anderes Objekt ausübt, wird die gleiche Menge an Kraft auf ihn zurück ausgeübt.
- Jeder Gegenstand hält so lange eine konstante Geschwindigkeit und Richtung einer Bewegung aufrecht, bis eine einseitige Krafteinwirkung von außen auf ihn einwirkt.

Jede Strandmap stellt bestimmte wichtige Kompetenzen der Naturwissenschaft, Mathematik und Technik in den Mittelpunkt, während die einzelnen Lernziele, die elementar für das Verständnis erreicht werden sollen, jeweils in den zugeordneten K-12 Niveaus verankert werden. Für jedes dieser Lernziele gibt es eine Empfehlung, welche vorangehenden Lernziele erreicht werden sollten, um die darauf folgenden Kompetenzen entsprechend darauf aufbauen zu können. So kann anhand der Anwendung von Strandmaps eine entwicklungs-gemäße Erschließung des vorgegebenen Lernfeldes gefördert und vollzogen werden.

Strandmaps in der Schulpraxis

Bei Strandmaps geht es um die Planung komplexer Inhaltsbereiche über einen längeren Zeit-

raum, es werden besonders die sachlogischen Zusammenhänge und Aspekte der Erlernbarkeit in Verbindung mit unterschiedlichen Begriffen und Konzepten betont. Dabei werden sachlogische Zusammenhänge durch Pfeile gekennzeichnet und heben die Vernetzungsgedanken hervor (vgl. Brückmann 2009: 90).

Die Lernziele und Kompetenzen, die die SchülerInnen in den Strandmaps erreichen sollen, werden dabei in kurzen Sätzen formuliert und zusätzlich durch Pfeile verflochten, die sich aufgrund von fachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Aspekten herauskristallisiert haben; zusätzlich helfen sie im Verstehen von darzubietenden Lernzielen auf den unterschiedlichen Kompetenzebenen von SchülerInnen. Die Einteilung der Strandmaps geschieht in verschiedenen Altersbereichen von der Elementarbildung bis zur Bildung in der Sekundarstufe. Die Entwickler der jeweiligen K-12 Curricula haben dabei die spezifischen Komponenten der (Natur-)Wissenschaft, Mathematik und Technik des einzelnen Curriculums für ein abgestimmtes Ganzes berücksichtigt (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 2).

Im Jahr 1989 wurde die American Association for the Advancement of Science (AAAS) beauftragt, die grundlegenden wissenschaftlichen Schlüsselkonzepte für die K-12 SchülerInnen in Amerika zu identifizieren. Das jüngste der wissenschaftlichen AAAS-Dokumente ist der „Atlas der Literaturwissenschaft“ aus dem Jahr 2001, in dem knapp die Hälfte aller naturwissenschaftlichen Konzepte oder Lernziele in einer Sammlung von 50 Ablaufdiagrammen zusammengefasst wurden. Jedes dieser Diagramme bzw. Strandmap beinhaltet nur jene AAAS-Lernziele, die für das jeweils vorgegebene Lernfeld innerhalb der entsprechend zugeordneten K-12 Bildungsstufen relevant sind. Eine so aufbereitete Lernlandkarte beinhaltet mindestens fünfzehn Lernziele, die jeweils mit zumindest zwei weiteren vernetzt sind. Während all diese Verbindungen und Lernziele für die vollständige, naturwissenschaftliche Kompetenz gemäß der K-12 Niveaus innerhalb dieses Lernfeldes benötigt werden, ist es sinnvoll anzunehmen, dass einige der Lernblöcke und Verbindungen doch wesentlicher sind als manche anderen (vgl. Kuhn 2008: 299).

Dadurch wird klar, dass ein K-12 Curriculum eine komplexe Struktur aufweist, die nicht für sich alleine steht, sondern einen integralen Bestandteil innerhalb eines wesentlich vielfältigeren Bildungs- und Sozialsystems bildet (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 6).

Strandmaps sollen forschungsmethodisch das Verbindungsglied zwischen Curriculumforschenden und LehrerInnen in der Schulpraxis darstellen. Dabei berücksichtigen Strandmaps curriculare Vorgaben, jedoch schreiben sie nicht vor, wie ein Curriculum zu organisieren ist und in welcher Reihenfolge bestimmte Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Vielmehr stellen sie eine Unterstützung für LehrerInnen dar, helfen, Prioritäten zu etablieren und den Fokus auf die Begriffe und Fähigkeiten zu lenken (vgl. Brückmann 2009: 89). Trotzdem der hauptsächliche Zweck des Erlernens solcher Lernlandkarten üblicherweise im besseren Verständnis der Lernfortschritte von SchülerInnen oder in der Planung von Unterrichtsstunden besteht, haben viele LehrerInnen herausgefunden, dass der Bearbeitungsprozess ein ausgezeichnetes Organisationsinstrument darstellt, nicht nur um ihr eigenes Wissen im jeweiligen Lerngebiet zu vertiefen, sondern auch um zu entscheiden, mit welchen Lehrkonzepten sie dieses (idealerweise mit welchen geeigneten Methoden) unterrichten werden (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 183).

Für LehrerInnen, die Strandmaps in ihrer Schulpraxis nützen wollen, stellen sich im Vorfeld verschiedene Planungsfragen für den Einsatz im Unterricht, wie etwa: Welche Vorkenntnisse sollten meine SchülerInnen haben, bevor ich mit einem bestimmten Lernkonzept beginne? Welche vorgefassten Meinungen bestehen allgemein zu dem Stoffgebiet, das ich unterrichte? Was kann ich meinen SchülerInnen sagen, was sie für ein Lernstoff erwartet bzw. welche Kenntnisse notwendig sind, bis ihr Verständnis des Lernfeldes an meinen Wissensstand heranreicht? Welche Lehrmaterialien stehen für das Lernfach zur Verfügung, für das ich verantwortlich bin? Wenn ich mit den Lernfortschritten meiner SchülerInnen nicht zufrieden bin, gibt es zusätzliche Methoden oder ergänzendes Material, mit dem ich das Fach in der Zukunft unterrichten kann? Gibt es Mög-

lichkeiten, um den Designern der Strandmaps entsprechende Rückmeldung zu geben, sollte ich für meine SchülerInnen alternative geeignete Lernwege feststellen? (vgl. Gorman und Heinze-Fry 2014: 303).

Dabei sollen die zugrundeliegenden Standards durch die Strandmaps abgebildet werden, wobei diese die gleichen Kriterien wie ein kohärentes Curriculum erfüllen müssen, welche sind:

- Kontinuität (Wiederkehr von Konzepten und Fähigkeiten)
- Sequenzierung (Aufbau auf vorangegangenen Inhalten)
- Integration (Vernetzung von Konzepten und/oder Fähigkeiten) (vgl. Brückmann 2009: 87).

Für diejenigen, die für die staatlichen Rahmenbedingungen eines Curriculums verantwortlich sind, stellen sich die folgenden Fragen: Können die staatlich vorgegebenen Standards in den Strandmaps abgebildet werden? Würde solch eine Darstellung bei einer entsprechenden Überarbeitung zu einem erhöhten Zusammenhang führen? Können die Lernlandkarten bei einer Überarbeitung eine sinnvolle Verbindung zu den gegebenen Standards liefern? Wie haben diese Strandmaps, hergestellt von führenden nationalen ExpertInnen im Bereich des wissenschaftlichen Bildungswesens, das kritische Denken im staatlichen Bildungssystem beeinflusst? (vgl. Gorman und Heinze-Fry 2014: 303)

Bei der Entwicklung der Strandmaps wurde davon ausgegangen, dass das naturwissenschaftliche Wissen nicht eine Sammlung einzelner Fähigkeiten und Teilinformationen umfasst, sondern sich als ein Netzwerk von wechselseitig unterstützenden Ideen und Konzepten versteht. Dieses Netzwerk soll mit Hilfe von Strandmaps beziehungsweise des „Atlas of Science Literacy“ dargestellt werden (vgl. Brückmann 2009: 87).

Wir nehmen die unterschiedlichen Bereiche der Curricula, um die traditionellen Schulfächer und die Lehrbücher, welche die Substanz und Organisation dieser Fächer bestimmen, zu definieren. Zum Beispiel: um ein typisches Schulcurriculum zu beurteilen, scheint Naturwissenschaft eine Komposition aus unterschiedlichen Disziplinen der Geographie, Biologie, Chemie und Physik (für gewöhnlich in dieser Reihenfolge) zu sein,

und die Bestandteile dieser einzelnen Stoffgebiete sind jeweils das, was die Lehrbücher über sie aussagen (vgl. American Association for the Advancement of Science 2000: 38).

Pointiert gesagt, helfen Strandmaps unnötige Wiederholungen zu reduzieren und heben die konzeptuellen Verbindungen zwischen den Themenbereichen hervor, die sich gegenseitig unterstützen. Dabei können die Lernlandkarten durch die strukturierte Form der Darstellung die Auswahl naturwissenschaftlicher Inhalte unterstützen (vgl. Brückmann 2009: 89).

Kompetenzentwicklung im Sinne eines nachhaltigen, kumulativen Aufbaus von Wissen und Können im naturwissenschaftlichen Unterricht bedeutet weiters, dass SchülerInnen die einzelnen Unterrichtsgegenstände jeweils durch die Entwicklung entsprechender Wissensstrukturen erschließen, wobei die geplante Abfolge derartiger Lernprozesse erst eine systematische Kompetenzentwicklung ermöglicht (vgl. Duit und Neumann 2011: 192).

Strandmaps bilden dadurch (unter Beachtung lehr-lerntheoretischer Anforderungen) die Beziehungen zwischen Konzepten auf curricularer Ebene ab. Das Ziel von Strandmaps ist es, das kohärente Curriculum besser aufzuzeichnen, sodass dieses eine Auswirkung auf das Inhaltsangebot im Unterricht in Bezug auf sachstrukturelle Aufarbeitung aufzeigt (vgl. Brückmann 2009: 87). Die Lernlandkarten dokumentieren zudem, wie sich das Wissen und Verstehen von SchülerInnen im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich vom Kindergarten bis zur 12. Klasse entwickeln soll. Das Ergebnis ist, dass inhaltliche Kohärenz und Konsistenz im Unterricht oft nur mangelhaft Berücksichtigung findet (vgl. Wüsten 2010: 38).

Literatur:

Brückmann, M. (2009): Sachstrukturen im Physikunterricht. Berlin, Logos.

Gorman, J.; Heinze-Fry, J. (2014): Conceptual Mapping Facilitates Coherence and Critical Thinking in the Science Education System. In: Shedletsky, L. J.; Beaudry, J. S. (Ed.):

Cases on Teaching Critical Thinking through Visual Representation Strategies. Hershey, Information Science Reference, 296-334.

Kuhn, G. (2008): A Quantitative Methodology for Determining the Critical Benchmarks for Project 2061 Strandmaps. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, Vol. 27, No. 3, 299-324.


Duit, R.; Neumann, K. (2011): Learning Progression und Kompetenzentwicklung. In: Höttecke, D. (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Berlin, LIT, 190-192.


Strandmaps <http://Strandmaps.dls.ucar.edu/?id=SMS-MAP-1357>


American Association for the Advancement of Science (2000): Designs for Science Literacy. New York/Oxford, Oxford University Press.


Wüsten, S. (2010): Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie. Eine Video- und Interventionsstudie. Berlin, Logos.


Naturparkkindergärten im Burgenland – Über die Bedeutung von Naturerfahrungen in der frühen Kindheit

 Unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen weisen Einigkeit hinsichtlich der Bedeutung unmittelbarer Naturerfahrungen für eine gesunde Entwicklung von Kindern auf. Durch die enge Kooperation zwischen den VBÖ (Verband Naturparke Österreich) und den Bildungsinstitutionen wird das Thema Natur in burgenländischen Naturpark-Kindergärten verstärkt in den Blick genommen und die daraus entwickelten Handlungsstrategien erfüllen einen hohen Beitrag zum Thema Biodiversität und Nachhaltigkeit. Auf welche unterschiedlichen Entwicklungsbereiche die Natur auf die kindliche Entwicklung einwirken kann und welche Vorteile die Natur für das frühkindliche Lernen im Feld der Elementarpädagogik hat, ist ein weiterer zentraler Schwerpunkt der Arbeit.

 Even the most varied scientific disciplines show agreement on the importance of immediate natural experience for the healthy development of children. Due to the close cooperation between the VBÖ (Austrian Union of Natural Preservation) and the educational institutions, the topic of nature in some of Burgenland's Kindergartens is being intensified. Furthermore, the strategies of action developed from this cooperation make a great contribution to the topic of biodiversity and sustainability. Additionally, other central focuses of this work examine the impact that nature can have on different aspects of children's development as well as the advantages that nature provides for learning in the field of elementary education.

 Diverses disciplines scientifiques sont unanimes concernant le bienfait et les influences positives de la nature sur la santé et le développement de l'enfant. Grâce à une étroite collaboration entre l'association des parcs naturels autrichiens (VBÖ) et les établissements scolaires, le thème de la nature est tout particulièrement pris en compte dans les parcs naturels – jardins d'enfants du Burgenland et les stratégies d'action qui en résultent apportent une contribution majeure aux thèmes de la biodiversité et de la durabilité. Quels domaines du développement la nature peut-elle influencer chez l'enfant et quels sont les avantages de la nature dans l'apprentissage précoce des enfants en pédagogie élémentaire constituent les autres aspects centraux de ce travail.

 A legkülönbözőbb tudományágak egységes álláspontot képviselnek a gyermekek egészséges fejlődését szolgáló közvetlen természeti élmények jelentőségével kapcsolatban. Az Osztrák Naturpark Egyesület és az oktatási intézmények közötti szoros együttműködéssel a természet téma a burgenlandi naturpark-óvodákban egyre jobban a fókuszba kerül és a kifejlesztett cselekvési stratégiák jelentősen hozzájárulnak a biodiverzitáshoz és fenntarthatósághoz. További központi téma az, hogy milyen különböző fejlesztési területekre gyakorolhat hatást a természet és milyen előnyei lehetnek a természetnek a gyermekkori tanulásra az óvodapedagógia területén.

 Različite znanstvene discipline slažu se po pitanju važnosti izravnih iskustava s prirodom za zdrav razvoj djece. Zbog bliske suradnje između VBO-a (Austrijska udruga parkova prirode) i obrazovnih institucija sve se više uzima u obzir tema prirode u gradišćanskim parkovima prirode-vrtićima, a pritom nastale strategije djelovanja značajno doprinose biološkoj raznolikosti i održivosti. Drugi fokus ovog rada je utvrđivanje na kojim različitim područjima priroda može utjecati na razvoj djeteta i koje prednosti priroda ima za učenje od ranog djetinjstva u području predškolske pedagogije.

1. Einleitung

Das Thema Kinder und Natur erfährt aktuell große allgemeine Bedeutung und wird auch in den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule immer stärker diskutiert: Publikationen, Bücher auf Bestsellerlisten, Entstehung von Natur- und Waldkindergärten deuten ebenfalls auf die hohe Aktualität des Themas und auf den großen Wert, den Naturerfahrungen auf die kindliche Ent-

wicklung haben können, hin. Unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen weisen Einigkeit hinsichtlich der Bedeutung unmittelbarer Naturerfahrungen für eine gesunde Entwicklung von Kindern auf.

Durch die enge Kooperation zwischen den VBÖ (Verband Naturparke Österreich) und den Bil-

dungsinstitutionen Schule und Kindergarten wird das Thema Natur verstärkt in den Blick genommen und die daraus entwickelten Handlungsstrategien erfüllen einen hohen Beitrag zum Thema Biodiversität und Nachhaltigkeit.

Im folgenden Artikel wird diese Kooperation zwischen den Burgenländischen Naturparks und den Bildungsinstitutionen beschrieben. Schwerpunktmäßig liegt der Fokus auf der Elementarpädagogik.

Der Artikel gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird die Entwicklung der österreichischen Naturparke und Kooperation mit den Bildungsinstitutionen skizziert. Auf welche unterschiedlichen Entwicklungsbereiche die Natur auf die kindliche Entwicklung einwirken kann und welche Vorteile die Natur für das frühkindliche Lernen im Feld der Elementarpädagogik hat, ist zweiter zentraler Schwerpunkt der Arbeit.

2. Entwicklung und Hintergrund von Österreichischen Naturparks

Die von der Europäischen Kommission am 3. Mai 2011 vorgelegte EU – Biodiversitätsstrategie hat sich zum Ziel gesetzt, den Zustand der biologischen Vielfalt in Europa innerhalb der nächsten zehn Jahre zu verbessern und bildet den Rahmen für die Erhaltung des europäischen Naturerbes. Darauf aufbauend wurde die nationale „Biodiversität Strategie Österreich 2020+“ festgelegt, mit der Intention dem Verlust der Arten, genetischer Vielfalt und Lebensräumen wirksam entgegenzutreten (vgl. Mai, 2017: 3). Auf Basis der in den fünf Handlungsfeldern entwickelten Ziele hat der VNÖ (Verband der Naturparke Österreich) konkrete Maßnahmen definiert, die vom VNÖ in insgesamt sechs Themenbereichen durchgeführt werden, die zur Umsetzung der österreichischen Biodiversitätsstrategie beitragen. Nachstehend soll es deshalb zu einer Diskussion der Handlungsfelder kommen.

3. Handlungsfeld: Bildungsinstitutionen in Naturparks

Eine Maßnahme bildet dabei die Einbindung der in dem Naturpark liegenden Bildungsinstitutionen

Kindergarten und Schule. Als Modellregionen für nachhaltige Entwicklung haben die österreichischen Naturparke die Bildungsfunktion in ihrer Zielsetzung festgehalten. Diese soll darin sichtbar werden, dass durch interaktive Formen des Naturbegriffens und -erlebens sowie durch spezielle Angebote Natur, Kultur und deren Zusammenhänge für Kinder erlebbar gemacht werden (vgl. Mair 2017:4). Um eine nachhaltige Umweltbildung optimal und langfristig in den Naturparks zu verankern, hat der VNO im Jahr 2007 in Zusammenarbeit mit Naturpark-Experten und Expertinnen und Pädagogen und Pädagoginnen sowie unter Einbeziehung der Länderverantwortlichen das Modell „Österreichische Naturpark-Schule“ mit allgemein gültigen Kriterien entwickelt. Ziel ist die Naturparkidee und den Umweltschutz im Rahmen des bestehenden Lehrplanes in das pädagogische Konzept der Bildungsinstitution Schule zu integrieren (vgl. Reinhard, 2014:64) Aufbauend auf den damit einhergehenden Erfahrungen folgte in einem zweiten Schritt die Umsetzung der Handlungsstrategien und Ziele in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Bevor darauf näher eingegangen wird, folgt nachstehend ein exkursiver Blick auf das Thema Naturpark und Schule.

3.1 Naturpark und Schule

Die Zusammenarbeit zwischen Naturpark und Schulen hat sich in Österreich bereits seit 2009 etabliert und zeigt, dass diese Verknüpfung und Einbindung der Bildungsinstitution Schule sehr sinnvoll ist und der Bildungsauftrag der Naturparke erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. Sedlatschek, 2017: 10)

Unter anderem arbeiten hier die Naturparke eng mit den verschiedenen Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort zusammen und fungieren damit integrativ und partnerschaftlich mit dem Ziel, Kindern von klein auf ein grundlegendes Verständnis für ökologische Zusammenhänge zu vermitteln. Der zentrale Schwerpunkt liegt beim Schutz und Erhalt der als Biodiversität bezeichneten biologischen Vielfalt (vgl. Reinhart, 2017: 64).

In den Bildungsinstitutionen, die in den sieben burgenländischen Naturparks (Naturpark

Neusiedler See-Leithagebirge, Naturpark Rosalia-Kogelberg, Naturpark Landseer Berge, Naturpark Geschriebenstein-Írottkő, Naturpark in der Weinidylle, Naturpark Raab-Órség-Goričko) eingebunden sind, sind zahlreiche sehr individuelle Projekte entstanden. Mittlerweile wurden 22 Schulen und 3 Kindergärten im Burgenland erfolgreich als Naturparkschulen bzw. Naturparkkindergärten zertifiziert. In diesem Zusammenhang entstand auch eine enge Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und der Pädagogischen Hochschule Burgenland, die für die Erstellung des Fort- und Weiterbildungsprogramms für Pädagogen und Pädagoginnen, die in Naturparkschulen und -kindergärten tätig sind, ein wichtiger Kooperationspartner ist (vgl. Sedlatschek, 2017: 11).

4. Bedeutung für Naturpark - Kindergärten

Wie zuvor bereits erwähnt, hielt das Konzept der Naturparkschulen aufgrund seines Erfolgs auch Einzug im Bereich der Elementarpädagogik.

Die PädagogInnen der Naturparkkindergärten haben sich in der Erstellung ihres pädagogischen Konzepts auf die Bildungsbereiche des Curriculums für Elementarpädagogik – den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen, kurz BRP – bezogen und mit den allgemein gültigen Kriterien der „Österreichischen Naturpark – Kindergärten“ verknüpft. Damit werden die Naturparkidee und der Umweltschutz im Rahmen des bestehenden BRP in das Konzept des Kindergartens integriert. Ziel der prädikatisierten Naturparkkindergärten ist eine verbesserte Kooperation zwischen Naturpark und Kindergarten, wobei die relevanten Themenbereiche eines Naturparks – Schutz, Bildung, Erholung und Regionalentwicklung (Mai 2017) – in die Bildungsbereiche des BRP eingegliedert werden, um so vermittelt und gelebt zu werden.

4.1 Wie wird man ein Naturparkkindergarten?

Strebt ein Kindergarten die Zertifizierung zum Naturparkkindergarten an sind die von den VÖN

verfassten Kriterien zu erfüllen und für folgende handlungsleitende Schwerpunkte für die Praxis maßgeblich (vgl. <https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/kindergaerten/wie-wird-man-naturpark-kindergarten/>).

Ein Naturpark-Kindergarten ist ein Kindergarten, der...

- in einer Naturparkgemeinde liegt.
- mit dem Naturparkmanagement zusammenarbeitet,
- bei der Kindergartenarbeit die 4 Säulen des Naturparks – Schutz, Bildung, Erholung und Regionalentwicklung – berücksichtigt.
- Naturpark-Bewusstsein schafft
- die Philosophie der österreichischen Naturparke lebt und aktiv umsetzt (ebd.)

4.2 Aufgaben und Ziele

Die Kooperation fördert eine gute Zusammenarbeit zwischen dem Naturpark und den im Naturpark liegenden Kindergärten, wodurch die Identifikation der Bevölkerung mit dem Naturpark wachsen kann. Aktuell gibt es im Burgenland drei zertifizierte Naturparkkindergärten: Kindergarten Draßburg, Kindergarten Weingraben und Kindergarten Lockenhaus. Drei Kindergärten befinden sich in der Vorbereitungsphase: Mogersdorf, Markt St. Martin und Sieggraben.

Die Spezialisierung von ausgewählten Kindergärten in den Naturparks des Burgenlandes zu „Naturparkkindergärten“ erfolgt auf Basis der österreichweiten Kriterien des VNÖs (vgl. www.naturparke.at, <https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/kindergaerten/wie-wird-man-naturpark-kindergarten/ie>) an die Altersgruppen in der Elementarpädagogik (von 3- 6 Jahren). Angepasste Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen von/über

- Qualität der Natur- und Kulturlandschaftsschutzarbeit
- Bewirtschaftungsweisen
- Altes Handwerk
- Fauna & Flora
- Kreislaufwirtschaft - „Aus der Region für die Region“
- Erneuerbare Energie – Schonung der Ressourcen

- Erlebnis- und Naturpädagogik (Wald, Wiese, Weingärten, Fluss, ...)
- soll sinnstiftend und auf Basis der frühkindlichen Lerntheorie in die institutionelle Bildungsarbeit integriert werden.

5. Zusammenarbeit VÖN – PHB

Wie bereits eingangs erwähnt, ist in Folge dieser Kooperation auch die Zusammenarbeit mit der Schul- und Kindergartenaufsicht stetig gewachsen. Die ARGE Naturparke Burgenland (unter der Leitung von Frau Mag. Andrea Sedlatschek und DI Thomas Böhm), die Schul- bzw. Kindergartenaufsicht und die Pädagogische Hochschule arbeiten hier Hand in Hand und haben ein umfangreiches Seminarangebot entwickelt. Das Angebot der Bildungsinitiative ist breit gefächert: Jour Fixe, Weiterbildung, Vernetzung und Entwicklungsbegleitung bilden die Säulen des Fort- und Weiterbildungsprogramms.

6. Säulen der Fort- und Weiterbildung:

Jour Fixe

Diese Veranstaltung richtet sich an die Leitungen der Bildungseinrichtungen und bietet neueste Informationen für Naturparkschulen und Naturparkkindergärten. Sie dient der Vernetzung sowie zum Erfahrungsaustausch. Zukünftig sollen österreichweit organisierte Vernetzungstreffen die Kommunikation und den Austausch unter den Naturparkschulen und -kindergärten maßgeblich verstärken.

Entwicklungsbegleitung

Angebot für Schulen und Kindergärten, die in einer Naturparkgemeinde liegen und eine Naturparkschule bzw. ein Naturparkkindergarten werden möchten.

Fort- und Weiterbildung

Für die Umsetzung erfolgreicher Bildungsprojekte zum Thema Natur sind gut vernetzte und gut qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen unabdingbar. Seminare im Rahmen der Fort- und Weiterbildung können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Auftrag zu unterstützen und damit zu wich-

tigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Natur- und Umweltvermittlung auszubilden.

Tag der Naturparke

Naturschutz lebt von Kommunikation. Einmal im Jahr findet daher ein Tag der Naturparke für alle burgenländischen Naturpark - Bildungsinstitutionen statt. Schulleiter und Schulleiterinnen, Pädagogen und Pädagoginnen sowie ausgewählte Schul- und Kindergartengruppen sind eingeladen einen Tag im Naturpark zu verbringen um neue Ideen zu entwickeln, sich auszutauschen und voneinander zu lernen.

Vernetzung auf LMS

Die LMS Gruppe der Naturparkschulen versucht Kommunikation und strategisches Informationsmanagement auf einer gemeinsamen Lernplattform anzubieten. (vgl. Sedlatschek, 2017:10ff, Folder der PHB – NUP-S)

Nach der Übersicht über die Entwicklung, Ziele und Handlungsfelder der Naturparkkindergärten soll nachstehend die Bedeutung von Naturerfahrungen in der frühen Kindheit und für die Lernprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen in den Blick genommen werden.

7. Über die Bedeutung von Naturerfahrungen in der frühen Kindheit

Bis in die Mitte des letzten Jahrhunderts hinweg wuchsen Kinder weitgehend in der Natur auf. Brachen, Wälder, Bäche, Felder, Wiesen, Gärten und andere natürliche Flächen waren der außerhäusliche Lebensraum von Kindern. Wichtige Erfahrungen für ihre Entwicklung wurden gemeinsam mit anderen Kindern gesammelt, ganz selbstbestimmt und ohne die Anleitung und Aufsicht von Erwachsenen. Selbst in den 60er und 70er Jahren spielten die Kinder noch viel draußen, im Wald, auf der Wiese und erlebten die Natur mit allen Sinnen. Die Lebenssituation von Kindern hat sich in den letzten Jahren sehr verändert. Der außerhäusliche Aktionsradius hat sich sehr eingeschränkt, die meiste Zeit verbringen Kinder in Gebäuden (vgl. Textor, 2014: 1)

Die Einschränkung des außerhäuslichen Aktionsradius der Kinder und die damit verbundenen mangelnden Möglichkeiten, sich frei in der Natur

zu erleben und damit auch Wissen und Erfahrungen zu sammeln, hatten auch Auswirkungen auf das Wissen über die Natur und ökologische Zusammenhänge. Der Natursoziologe Rainer Brämer hat in seinem »Jugendreport Natur 2010« über 3.000 Schüler und Schülerinnen zum Thema Natur befragt und die Ergebnisse dieser Naturstudie weisen auf eine „erschreckende Naturvergessenheit“ (Brämer 2010) von Kinder und Jugendlichen hin. Deutlich wurden große Wissenslücken im Bereich der heimischen Pflanzen- und Tierwelt und ökologischer Zusammenhänge. NaturexpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang von einer schleichenden Naturentfremdung von Kindern (vgl. Brämer 2010).

Dieses geringe Naturwissen, verbunden mit einem geringen ökologischen Verständnis, wird auch für die Ursache eines Phänomens gesehen, das von Brämer als „Bambi-Syndrom“ beschrieben wird. Damit ist die zunehmende Idealisierung der Natur gemeint, der Mensch wird von vielen Kindern und Jugendlichen durch die (notwendigen) Eingriffe in die Natur als Feind wahrgenommen (vgl. Brämer, 1998: 5). Kinder und Jugendliche verkennen die Tatsache, dass auch der moderne Mensch die Natur nutzen muss um zu überleben.

Dieses Phänomen der Naturentfremdung hat auch Auswirkungen auf das Wissen über Zusammenhänge zwischen Nahrungsmitteln und ihrer Herkunft. Kinder wissen oft nicht mehr woher ihre Nahrung stammt. Die Vorstellung, dass Obst und Gemüse aus dem Geschäft kommen ist gegenwärtig. Das Fleisch kommt eben nicht von Einkaufsmärkten sondern von geschlachteten Tieren (vgl. Brämer, 1998: 4).

7.1 Gründe für Naturentfremdung

Braun und Dieckerhoff (2009) haben folgende Gründe für das Phänomen der Naturentfremdung von Kindern formuliert:

- **Voranschreitende Urbanisierung – zunehmende Verhäuslichung von Kindheit**

Ein wesentlicher Faktor ist die voranschreitende Urbanisierung. Bis 2050 sollen 70% der Menschen in Städten leben. Diese Urbanisierung führt zur Verhäuslichung von Kindern und dazu, dass

der außerhäusliche Aktionsradius eingeschränkt wird und sich Kindheit heute immer mehr in Institutionen abspielt (vgl. Textor, 2014, 2). Dabei werden die Aktivitätsräume oft von den Erwachsenen vordefiniert und enthalten in der Regel ganz wenig Natur. Obwohl die Funktionsräume mit sehr viel Material ausgestattet sind, gibt es nur wenige Möglichkeiten, sich kreativ und selbstbestimmt damit auseinanderzusetzen. Auch Spielgeräte laden nicht zum Experimentieren ein – vieles ist vorgegeben (vgl. Braun/Dieckerhoff, 2009: 40).

- **Ängste der Eltern**

Zusätzlich kommen Ängste der Eltern hinzu: das unbeaufsichtigte Spielen auf naturnahen Flächen wird als gefährlich empfunden. Eltern haben Angst vor Unfällen, Verletzungen, Zecken und der Sonne und schränken damit die natürlichen Erfahrungsräume für Kinder immer mehr ein (vgl. Textor, 2014: 6).

- **Institutionalisierung von Kindheit**

Organisierte Aktivitäten in Erziehungs-, Ausbildungs- und Freizeitinstitutionen bestimmen heutzutage kindliche Erfahrungsinhalte. „Klassische“ Naturlausflüge in den Wald oder an den See werden von geplanten Freizeitaktivitäten verdrängt. Damit gehen individuelle, vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten verloren. Dieses Phänomen wird von Andreas Weber pointiert zusammengefasst: „Kinder werden zum ‘Projekt‘ von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und haben keine Zeit mehr zum Forschen, Beobachten, zum Experimentieren und Erfahrungen sammeln.“ (Weber, 2012: 33) Von Louv wird dieses durchstrukturierte Durchplanen der Freizeit als „killing dream time“ bezeichnet. Gemeint ist damit, dass die Zeit zum Träumen verloren geht (vgl. Louv, 2005: 113).

- **Rolle der Eltern**

Aber auch die Rolle der Eltern als Naturvermittler hat sich verändert. Wurde früher Naturwissen selbstverständlich in der Familie weitergegeben, gehören die heutigen Eltern schon zu einer Generation, die auch während ihrer Kindheit kaum eigene Naturerfahrungen gesammelt hat. Der Pädagoge Martin Textor fasst diese Entwicklung zusammen: „Eltern kennen wenige Spiele und Aktivitäten in der Natur, können Pflanzen, Bäume, Pilze, Insekten nicht mehr benennen und

können somit auch dieses Wissen und die Erfahrungsräume ihren Kindern nicht mehr weitergeben.“ (Textor, 2014:5)

- **Medialisierung der Kindheit**

Wenig überraschend spielt natürlich auch die Medialisierung der kindlichen Lebenswelt eine Rolle. Erfahrungen aus „zweiter“ Hand durch die Medien ersetzen zunehmend direkte sinnliche Erfahrungen und hemmen die Entwicklung individueller Eigentätigkeit. Außerdem sind Medien ein wahrer Zeitfresser, es bleibt oft nicht mehr viel Zeit zum ausgiebigen Spielen in der Natur.

7.2 Brauchen Kinder Natur?

Dass Naturerfahrungen positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder, besonders im frühen Lebensalter haben, wird von zahlreichen Studien belegt und gilt als unumstritten. Der Heidelberger Kinderarzt Herbert Renz-Poster unterstreicht diese Annahme. „Natur ist so essentiell wie gesunde Ernährung.“ (Renz – Polster, 2015: 9) Der „Entwicklungsraum“ Natur ist wesentlich für die Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit, so nennt Renz-Polster die beiden Entwicklungssegel, die Kindern von Geburt an helfen, ihre fundamentalen Lebenskompetenzen aufzubauen (vgl. Renz-Polster, 2013:18ff) Um diese Segel setzen zu können, fordert der Entwicklungsforscher in seinem neuen Buch: „Kinder sollten sich ihre fundamentalen Kompetenzen spielerisch in der Natur aneignen.“ (Renz-Polster, 2013:9) Hier stoßen die Kinder auf vier für ihre Entwicklung unverhandelbare Quellen: Freiheit, Unmittelbarkeit, Widerständigkeit, Bezogenheit. Aus diesen Erfahrungen bauen sie das Fundament, das ihr Leben trägt. In der Natur können Kinder gestalten, ausprobieren und Abenteuer erleben, ohne irgendwelche bildungsrelevanten Vorgaben und Spielzeuge von Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen und entwickeln damit genau diese Fähigkeiten, die sie brauchen um sich in der Schule und im Leben zurechtzufinden (vgl. Renz-Polster, 2013:19)

Die ExpertInnen haben auch einen Zusammenhang zwischen der Naturentfremdung und Verhäuslichung von Kindheit und der Zunahme von Entwicklungsauffälligkeiten, die heutzutage in wachsendem Maße auftreten, festgestellt:

Fettleibigkeit, Allergien, motorische Defizite aber auch ADHS, AD(H)S, Ängstlichkeit und Depressivität werden in diesem Zusammenhang genannt. (vgl. Renz-Polster/Hüther, 2013:59) Die Zunahme an Entwicklungsauffälligkeiten wird auch von Pädagogen und Pädagoginnen in elementaren Bildungseinrichtungen und Schulen verstärkt wahrgenommen.

In den USA, so Hüther, warnen Wissenschaftler vor einem „Nature-Defizit-Syndrom (dt.: Natur-Mangel-Syndrom). Dieses beschreibt die Situation, wenn Kinder entscheidende Erfahrungen nicht machen können, wenn sie in einer zu stark strukturierten Umwelt groß werden – Lebenswelten, in denen für die Kinder alles überschaubar, vorhersagbar und kontrollierbar ist. Wichtig ist aber, dass sich Kinder mit dem „nicht Beherrschbaren in Beziehung finden“. (Renz-Polster, 2013:9) Das finden sie in der Natur.

Der Psychologe Ulrich Gebhard hat sich weitgehend mit der Frage beschäftigt, welche Bedeutung die Natur für die kindliche Entwicklung hat und kommt zu dem Schluss, dass die Erfahrungen der äußeren Natur bedeutsam sind für die Entwicklung der inneren Natur des Menschen. Naturerfahrungen können dabei einem grundlegenden menschlichen Wunsch nach Vertrautheit und gleichzeitig nach Neuem und Unbekanntem entsprechen. (vgl. Gebhard, 2013:11)

In diesem Sinne besteht „...der psychische Wert von Natur in ihrem eigentümlichen ambivalenten Doppelcharakter: sie vermittelt die Erfahrung von Kontinuität und damit Sicherheit und zugleich ist sie immer wieder neu.“ (Gebhard, 2003:105) Die Kinder brauchen die Natur, weil sie ihnen gut tut. Damit ist gemeint, dass Kinder keine Umwelterziehung im Sinne der Wissensvermittlung bekommen, sondern dass sie schon in jungen Jahren eine emotionale Beziehung zur Natur aufbauen können. Dafür brauchen Kinder Zeit und Raum.

Dieser zentrale Aspekt am Naturerleben wird von Gebhard als das Erleben von einerseits Freiheit und andererseits Eingebunden-Sein in natürliche Prozesse beschrieben (vgl. Gebhard, 2013: 120). Der emotionale Bezug zur Natur wird hervorgehoben. Das kognitive Interesse an der Natur bzw. an naturwissenschaftlichen Themen

ist sekundär, wenngleich natürlich beide Aspekte letztlich zusammengehören und aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Gebhard, 2013: 10). Die Kooperationen mit den Naturparken und die Entstehung von naturnahen Erlebnisräumen sind wichtige Schritte in die richtige Richtung.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine große Einigkeit dahingehend besteht, dass insbesondere die frühkindliche Bildung mit der Natur beginnen sollte und damit auch die Grundlage für ein späteres Umweltbewusstsein entwickelt werden kann.

Nach dieser Übersicht über die Bedeutung der Naturerfahrungen für die kindliche Entwicklung soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden welche Konsequenzen sich für die frühkindliche Bildung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ergibt.

8. Natur als Ort des Lernens - Wie lernen Kinder?

8.1 Elemente kindlicher Bildsamkeit

Die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen sind angeboren, dabei ist das Gehirn für die nutzungsabhängige Herausforderung auf bestimmte Verschaltungsmuster und vielfältige Anregungen angewiesen (vgl. Hüther, 2003:12). Das lässt sich auch sehr gut an Kleinkindern beobachten. Sie sind neugierig und haben ein hohes Explorationsverhalten, das heißt sie sind ständig darauf aus ihre Umwelt zu erkunden. Unersättlich sucht das Kleinhirn nach Neuem (vgl. Dieckerhoff, 2009: S.27) Motiviert wird dieser Prozess durch ein Belohnungssystem: Auf Erfolgserlebnisse reagiert das Gehirn mit bestimmten Botenstoffen, die Glücksgefühle beim Kind auslösen und weiter motivieren (ebd.) Die Lernfähigkeit des Gehirns und die Lust am Lernen sind die zentralen Elemente kindlicher Bildsamkeit. Neugier, Kreativität und Spontaneität sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung (vgl. Hüther,2003:25). Das heißt, Kinder gestalten dabei nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit und können als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten bezeichnet werden (vgl. BRP, 2009:

2). Der individuelle kindliche Bildungsprozess wird durch vielfältige Erfahrungen in der sozio-kulturellen Umwelt sowie deren Verarbeitung geprägt. In diesem Sinne wird Bildung als ko-konstruktiver Prozess verstanden (vgl. BRP, 2009: 2). Kinder konstruieren ihr Wissen aktiv. Das tun sie auf Basis dessen was sie bereits wissen. Bestehende Ideen und Theorien werden um neue, selbst gewonnene Erkenntnisse erweitert. Kinder lernen also nicht, indem Erwachsenen die Phänomene erklären und die „richtige“ Deutung vorgeben. Die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist vielmehr, die Lernprozesse der Kinder zu unterstützen und zu begleiten (vgl. Jampert, 2006: 107).

Diese Idee von der Selbsttätigkeit des Kindes während seiner Bildungsprozesse wird auch durch die Hirnforschung bekräftigt (vgl. Hüther, 2003: 25).

In diesem Sinne kann Naturpädagogik im Bereich der Natur- und Umweltbildung durch die Erweiterung wichtiger Handlungs- und Aktionsräume einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung und Herausbildung der kindlichen Selbstbildungsprozesse leisten. Naturpädagogik bedeutet somit mehr, als ökologisches Bewusstsein oder gar nur naturkundliches Wissen zu vermitteln. Kinder nehmen die Natur mit allen Sinnen wahr, sind motorisch aktiv und haben die Gelegenheit, sich selbstbestimmt und frei zu erleben. Des Weiteren eröffnet sich ein Handlungs- und Aktionsraum, der wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsbildung des Kindes darstellt (vgl. Dieckerhoff, 2009: 27).

Die Natur mit ihren unterschiedlichen und reichhaltigen Phänomenen kommt dem kindlichen Entdeckergeist entgegen und nährt die kindliche Wissbegier und den Forscherdrang. Sie bietet mannigfaltige Möglichkeiten zur sinnlichen Begegnung und handgreiflichen Beschäftigung mit den natürlichen Gegebenheiten. Damit werden dem Kind unzählige Sinnesreize geboten, die seine Bildungsprozesse auf vielfältige Ebenen anregen und unterstützen. Sie können sich emotional und körperlich erproben und vielfältige sinnliche Erfahrungen machen. Hierfür bietet die Natur einen ausgezeichneten „Übungsraum“ (vgl. Nießing 2016, 43).

„Kindliche Bildungsprozesse brauchen Impulse und Anregungen aus der Umwelt. Die Natur ist der Bereich der den kindlichen Sinnen die reichhaltigsten, komplexesten und differenziertesten Wahrnehmungsmöglichkeiten bietet.“ (Dieckerhoff 2009, 42)

Damit macht auch Dieckerhoff deutlich, wie essentiell der Lernort Natur für eine ganzheitliche Förderung der Entwicklung der Kinder im Vorschulalter ist.

8.2 Bedeutung für die Elementarpädagogik

Die Sicht der Kinder als ForscherInnen und WeltentdeckerInnen (Elschenbroich 2001) sowie als KünstlerInnen und KonstrukteurInnen (Laewen/Andres 2002) und aktuelle neurobiologische Erkenntnisse, z.B. zur Synapsenbildung im Gehirn, haben ins Bewusstsein gerückt, dass Kinder nie mehr so viel lernen wie in den ersten Lebensjahren (vgl. Neuß, 2014: 122). Was bedeutet das für die pädagogische Praxis?

Lernen im Vorschulalter ist nicht verstehbar ohne die eigenwilligen Wege kindlicher Weltaneignung. In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als „Aneignung der Welt“ (Neuß 2014) bezeichnet. Der Bildungsexperte Norbert Neuß hat vier zentrale Lernformen zur Aneignung der Welt skizziert: Begreifen, Bewegen, Körper und Sinnestätigkeit, Symbolischer Ausdruck sowie Spiel und Phantasie (vgl. Neuß, 2014:35).

Lernen ist untrennbar mit dem Begreifen, der unmittelbaren Sinnestätigkeit und eigentätigen Formen des Betrachtens, Erkennens und Handelns verknüpft. Alle Sinne sind dabei intensiv beim Lernen beteiligt. Begleitet wird dieses Lernen durch die sprachliche Begleitung durch Erwachsene. Die Wahrnehmung wird durch den Bewegungsdrang vorangetrieben und geschult, zentrale Lernerfahrungen sind dabei die Raumerfahrung, das Koordinationsvermögen, die körperliche Geschicklichkeit, das Körperbewusstsein und der Gleichgewichtssinn (ebda.)

Bedeutung des Spiels

Das Spielen ist für Kinder ein zentraler Modus der Welterschließung und eine der komplexesten

und wichtigsten Bildungsbeschäftigungen in der frühen Kindheit. Für den Bildungswissenschaftler Neuß ist „das Spielen...im Vorschulalter nicht irgendeine Tätigkeit, sondern es handelt sich dabei um eine lebensnotwendige Aktivität des Kindes“. Beim Spielen finden Lernvorgänge statt, die für die soziale, kognitive und psychomotorische Entwicklung von großer Bedeutung sind. Diese Bildungsprozesse sind komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt. Somit tragen Kinder zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt – ständig weiterentwickeln. Das heißt, der individuelle kindliche Bildungsprozess wird durch vielfältige Erfahrungen in der soziokulturellen Umwelt sowie deren Verarbeitung geprägt.

Die Wege kindlicher Weltaneignung sind stark an den beobachtbaren Phänomenen wie Sammeln, Spielen, Phantasieren, Zeichnen oder Bauen orientiert. Umwelt und Kind wirken gegenseitig aufeinander. Lernen wird somit als ein sozialer Prozess – als ko-konstruktiver Prozess verstanden. Pädagogisch initiierte und inszenierte Naturerfahrungen innerhalb des Kindergartens können diese Bildungsprozesse auf vielfältige Ebenen anregen und unterstützen (vgl. Neuß 2014). Pädagogen und Pädagoginnen erweitern hier im Sinne des ko-konstruktiven Lernprozesses die Sinneswahrnehmungen, indem sie z.B. Ferngläser und Lupen mitnehmen, einen Barfußpfad im Wald anlegen, das Interesse der Kinder mit Bilderbüchern und Materialien erweitern u.v.m. In diesem Sinn wird die natürliche Neugierde auf alles, was Kinder umgibt erweitert durch naturwissenschaftliche Methoden und Vorgehensweisen. Wie das passiert? Durch jene Dinge, die Kinder am liebsten tun: Beobachten, Experimentieren, eigene Fragen und Vermutungen anstellen und durch das TUN (vgl. Jampert/Leuckefeld/Zehnbauer/Best, 2006: 106).

Welche Empfehlungen ergeben sich daraus für elementare Bildungseinrichtungen?

Die politische Vorgabe für die Naturvermittlung in elementaren Bildungseinrichtungen ist der bundesländerübergreifende BildungsRahmen-Plan (2009). Dieser wurde im Charlotte-Bühler-Institut entwickelt und vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur veröffentlicht.

Im Bildungsbereich „Natur und Technik“ (einer von sechs Bildungsbereichen) wird die Bedeutung von Naturbegegnungen explizit hervorgehoben mit dem Ziel, Einsicht in ökologische Zusammenhänge zu gewinnen und damit einen verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur zu ermöglichen (vgl. BRP, 2009: 20). Die fünf weiteren Bildungsbereiche Emotionen und soziale Beziehung, Ethik und Gesellschaft, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung lassen sich ebenfalls hervorragend mit dem Thema Natur verknüpfen.

9. Pädagogische Konsequenzen

9.1 Vom Erleben zum Handeln

Erleben und Entdecken mit allen Sinnen stellt die Grundlage für die Entwicklung einer Handlungskompetenz der Kinder dar. Dabei passiert die aktive Auseinandersetzung mit der nahen Umwelt ganz selbstverständlich, beinahe nebenbei, und ist dennoch ganz wesentlich für die Entwicklung verschiedener Handlungsmuster und späteren professionellen Handelns (vgl. Blessing/Mäurer, 2003: 38). Diese Prinzipien stellen einen engen Zusammenhang mit ganzheitlichem Lernen dar und können als Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ bzw. als Lernen auf emotionaler, kognitiver und handelnder Ebene zusammengefasst werden. Die Fähigkeit zum Verstehen von Zusammenhängen und zu vernetztem Denken ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, um Möglichkeiten des eigenen Handelns zu entwickeln. Dieses Prinzip lässt sich hervorragend auf die Umweltbildung in der Elementarpädagogik umsetzen – die Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung. Darunter wird der Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Bereitschaft zum aktiven Handeln und Gestalten unter Berücksichtigung nachhaltiger Kriterien verstanden (vgl. Blessing/Mäurer, 2003: 38).

9.2 Anschaulichkeit der direkten Umwelt und Umgebung nutzen

„Im Zuge der Umsetzung der Bildungspläne vergessen manche Kindergärten, dass der wichtigste Lehrplan in der natürlichen Umwelt zu finden ist.“ (Neuß, 2014: 145)

Dazu gehören all die Dinge, die das Kind umgeben: Wald und Wiese, Garten, heimatliche Umgebung, einheimische Tier- und Pflanzenwelt, natürliche Materialien und direkte Beziehungen.

9.3 Fühlen, Erleben und Entdecken – Naturerleben mit allen Sinnen

Der unmittelbare Umgang mit Naturräumen und -phänomenen bietet wichtige und vielfältige Anregungen und Erfahrungen. Kinder erleben den jahreszeitlichen Verlauf und haben die Möglichkeit, durch kreative und gärtnerische Aktionen Teile Ihrer Lebensumwelt selbst zu gestalten und zu verändern. Diese positive Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit trägt damit zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei (vgl. Braun, 2009:11). Für diese Erfahrungen brauchen Kinder Zeit und Raum: um sich in der Natur zu orientieren und den „vielen großen und kleinen Wundern in Erde, Luft, Wasser, Feuer, Tier- und Pflanzenwelt auf entwicklungsgerechte Weise zu begegnen.“ (Braun, 2009: 11)

Begegnung und unmittelbare Beschäftigung in der natürlichen Umgebung eröffnen dem Kind vielfältige Wahrnehmungsreize und schärfen somit die Sinne, die für eine differenzierte und sensible Wahrnehmung essentiell sind und Bildungsprozesse in besonderem Maße vorantreiben (vgl. Dieckerhoff, 2009: 43).

9.4 Mehr Selbstbestimmung und Bewegungserfahrung

Ausgänge in die Natur sind im Kindergarten oft der Höhepunkt der Woche und werden von den Kindern mit Spannung und Freude erwartet. Der Wald bietet einen unerschöpflichen Raum zur Ausbildung der Sinne und Motorik. Der Lernraum Natur gibt nichts vor und eignet sich dadurch im Besonderen für die Anregung kindlicher Selbstlernprozesse (vgl. Dieckerhoff, 2009: 43)

Die Kinder können ihrem oft unstillbaren Verlangen nach Bewegung nachgehen, ohne andere Kinder zu stören oder durch enges Mobiliar eingeschränkt zu sein. Nichts ist vorgegeben: Die Gegebenheiten der Natur bieten durch ihre Unstrukturiertheit und das unwegsame Gelände

zahlreiche Möglichkeiten für individuelle Bewegungserfahrungen. Die Anstrengungen, die sich die Kinder zumuten, sind nach ihren eigenen Bedürfnissen dosierbar. (vgl. Entwicklungsraum Kindergarten, S. 131) Das Zusammenspiel von Bewegungserfahrungen mit vielfältigen Sinnesindrücke ist eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes von Kindern (vgl. BRP, 2009: 1).

9.5 Sprachförderung einmal anders

Für Kinder findet Sprache überall statt. Naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich beruht zunächst darauf, dass sich die Kinder wach und aufmerksam für ihre Umwelt und Umgebung interessieren. Wenn sich Kinder intensiv mit den Phänomenen der belebten und unbelebten Natur beschäftigen, erlangen sie darüber neue Erkenntnisse und vertiefen so ihr begriffliches Wissen (vgl. Jampert/Leuckefeld/Zehnbauer/Best, 2006: 113).

Kinder stellen unzählige Warum-Fragen. Der Aufenthalt in der Natur bietet den Kindern zahlreiche und immer wieder neue Sprachanlässe, die sich am Interesse der Kinder orientieren. Unterschiedliche Themen wie Wald, Pflanzen, Jahreszeiten oder das Eintauchen in Fantasie und Spielwelten nehmen Kinder auf und entwickeln auf natürliche und ungezwungene Art und Weise eine eigene Gesprächskultur. Dabei verknüpfen sich über Wahrnehmungsleistungen Denken und Sprache und die Ganzheitlichkeit der Sprache wird gefördert (ebd.)

9.6 Wissen aneignen

Von klein auf erkunden Kinder ihre Umwelt. Die Natur bietet eine unermessliche Vielfalt an Formen, Farben und Lebensweisen. Eine zentrale Säule in den Naturerfahrungen bildet die Wissensvermittlung über die Tier- und Pflanzenwelt und die Vermittlung ökologischer Zusammenhänge. Baumarten, Vogelstimmen, Bodeninsekten, Wasserlebewesen, Waldtiere, Wasser, Früchte und die Verwertung sind Themen, die man bei Exkursionen in kindgemäßer Form zum Bildungsinhalt machen kann.

9.7 Naturerfahrungen für ein ökologisches Bewusstsein

Davon abgesehen sind Naturerfahrungen auch eine wesentliche Bedingung dafür, sich für den Erhalt der Natur und Umwelt einzusetzen. Die Grundannahme dieses Ansatzes lautet, dass nur dann, wenn Kinder eine Beziehung zur Natur entwickeln, sie ihre Zerstörung wahrnehmen können. „Nur das was ich schätz, bin ich bereit zu schützen.“ (Gebhard, 2013: 115)

Die Hingabefähigkeit an die jeweils aktuelle Situation ist bei Kindern ausgeprägter als bei Erwachsenen – das betrifft auch die Erfahrungen mit der Natur (vgl. Gebhard, 2013: 11).

Diese besondere Beziehung von Kindern zur Natur und Umwelt sollte von Pädagogen und Pädagoginnen und Eltern genützt werden, um den Aufbau einer „Naturliebe“ in der Nahwelt der Kinder zu unterstützen. Wie das gelingen kann? So wie es die zertifizierten Kindergärten bereits mit großem Engagement machen: raus in die Natur – und damit viele sinnliche und positive Naturkontakte ermöglichen. Festgehalten werden kann, dass ein Bildungsprogramm gemeinsam mit Naturerfahrungen positive Auswirkungen auf die Einstellung gegenüber der Natur haben kann.

9.8. Natur im Kindergarten - Projekte anbieten

All diese im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Schwerpunkte lassen sich sehr gut in naturpädagogischen Projekten im Alltag von elementaren Bildungseinrichtungen umsetzen (vgl. Dieckerhoff, 2009: 58). Dabei stellt Projektarbeit eine grundlegende Form der naturpädagogischen Bildungsarbeit dar und ermöglicht es Pädagoginnen und Pädagogen, mit den Kindern Themen unter Einbeziehung verschiedener Methoden und Kooperationen mit Expertinnen und Experten umzusetzen. Projekte im Wald, Gartenprojekte uva. bieten Abwechslung im pädagogischen Alltag und ermöglichen einen individuellen und selbstbestimmten Zugang zu ausgewählten Themen. Damit wird ein Lernen für Lebenssituationen, die an aktuellen Interessen und Tätigkeiten der Kinder anknüpfen, intensiviert und die Bedeutung der Partizipation (Mitge-

staltungsmöglichkeit) deutlich (vgl. Dieckerhoff, 2009:58).

10. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert – erste Ergebnisse

Andreas Raith und Armin Lude (2014) haben zu der Frage, welchen Einfluss die Natur auf die Entwicklung der Kinder hat, 15.000 wissenschaftliche Veröffentlichungen in Datenbanken gesichtet und tabellarisch zusammengefasst.

Die Darstellung wurde in vier Themenbereiche gegliedert: die mentale Entwicklung, die soziale Entwicklung, die psychische Entwicklung und das Umweltbewusstsein. Zu jedem dieser vier Oberthemen werden Aspekte der kindlichen Entwicklung zugeordnet, die durch die Natur beeinflusst werden.

Die folgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse aus der Untersuchung zusammen:

10.1 Einfluss der Natur auf die mentale Entwicklung

Zum Einfluss der Natur auf die mentale Entwicklung fanden sich positive Ergebnisse zum Wohlbefinden der Kinder, zur Selbstwahrnehmung und der Sachkompetenz. Die regelmäßigen Naturkontakte führen zu einer Verbesserung des Wohlbefindens und der Resilienz und wirken als „Stresspuffer“. Der puffernde Effekt der Natur ist sogar am stärksten bei den Kindern mit der höchsten Belastung zu beobachten.

Zusammengefasst kann gesagt werden: Kinder mit mehr Natur sind psychisch weniger belastet. Die Verbesserung der Selbstwahrnehmung wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein aus.

10.2 Einfluss der Natur auf die Sozialkompetenz

Bereits der Aufenthalt in einer natürlichen Umgebung beeinflusst die Verhaltensmuster von Kindern positiv. Das zeigte sich auch bei einer Untersuchung des Spielverhaltens von Kindern

mit ADHS – die Hälfte der Kinder zeigten positivere Verhaltensweisen beim Spiel im Wald als in einem Zimmer. Kinder verhalten sich in einem naturnahen Garten höflicher, kommunizieren besser und sind insgesamt kooperativer.

Bei Kindern, die einmal wöchentlich den Nachmittag in der Natur verbrachten wurde eine Verbesserung des Sozialverhaltens festgestellt.

Die Natur hat auch einen deutlichen Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder. Die Umgebung wird in das Spiel eingebunden und je komplexer die Umgebung ist, desto kreativer, vielfältiger und intensiver entwickelt sich das Spiel der Kinder.

10.3 Einfluss der Natur auf die Gesundheit

Kinder mit viel Kontakt zur Natur sind weniger krank, haben kein Problem mit Übergewicht und das Spielen in der Natur hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung motorischer Fähigkeiten.

10.4 Die Wirkung von Umweltbildung

Die gute Nachricht ist: Umweltbildung kann erfolgreich sein. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die belegen, dass Umweltbildungsmaßnahmen – beginnend mit Naturexkursionen bis zu regelmäßigen Naturerfahrungsprogrammen – sich förderlich auf das Umweltbewusstsein auswirken. Dabei stellt die Devise „Je früher umso besser“ oder „Was Hänschen nicht lernt...“ einen wesentlichen Gelingensfaktor dar. Umweltbildungsmaßnahmen sollten, der Ansicht namhafter Autoren nach, möglichst in der frühen Kindheit beginnen. Sinnliche Wahrnehmungen sind dabei wesentlich. Kinder sollten der Natur im Freien begegnen und diese Naturerfahrungen sollten in sozialen Kontexten stattfinden. Bei der Weitergabe von Werten kommt den Familien eine besonders große Rolle zu.

11. Fazit und Ausblick

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, lassen sich die Zielformulierungen der Naturparke

optimal mit der Lerntheorie im Vorschulalter und den Zielen der Elementarpädagogik verknüpfen und bilden somit einen perfekten Ausgangspunkt für die zahlreichen Projekte in den unterschiedlichen Standorten. Die Zusammenarbeit der Naturparke mit den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen vor Ort funktioniert integrativ und partnerschaftlich. Dem Einfallsreichtum und der Phantasie der Pädagogen und Pädagoginnen sind keine Grenzen gesetzt. Dies spiegelt sich in den zahlreichen Projekten mit mannigfachen Ideen, den Kindergärten in den Naturpark einzubinden, wieder. Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen werden dabei durch das Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule unterstützt und agieren als wichtige Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in ihren Institutionen im Sinne der Naturvermittlung.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Natur Spielraum, Lernraum, Sprachraum, Entwicklungsraum und vieles mehr darstellen kann. Die Naturparkkindergärten sind auf einem guten Weg, dieses Thema aufzugreifen und in ihre Bildungsarbeit einzubauen und umzusetzen.

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>.

Blessing, K. / Mäurer S. (2003): Natur, Ökologie und Nachhaltigkeit im Kindergarten. Ein Lern- und Praxisbuch. Hirzel Verlag.

Braun, D./Dieckerhoff, K. (2009): Natur pur. Naturpädagogik im Kindergarten. Scriptor Verlag.

Brämer, R. (1998): Das Bambi Syndrom. Naturverklärung als Naturentfremdung . Online im www.abrufbar unter URL: <http://www.wanderforschung.de/files/bambikz1234003206.pdf> (27.09.2017)

Brämer, R. (2010): Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010. Online im www abrufbar unter

URL: http://www.wanderforschung.de/files/1011068-jugendreport2010-2aufl-p120_1607021617.pdf (5.09.2017)

Brodbeck, E. (2017): Die Bedeutung von Naturerleben für Kinder. Online im www. abrufbar IN: Textor M. (Hrsg.) Das Kita-Handbuch. unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1740>

EntwicklungsRaum Kindergarten, Methoden des Kindergartens 2, HG: Verlag UNSERE KINDER (2011)

Gebauer, K./Hüther, G. (2003): Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung. Patmos Verlag

Gebhard, U. (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4. Auflage. Springer VS

Hüther, G. (2013): Hirnforscher über Kinder und Natur. Online im www abrufbar unter URL: <http://www.ksta.de/943562> (11.09.2017)

Jampert, K./Leuckefeld, K./Zehnauer, A./Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. verlag das netz

Louv, R. (2005): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück. Beltz Verlag
Naturparkkindergärten: Ziele und Kriterien. Online im www abrufbar unter URL: <https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/kindergaerten/wie-wird-man-naturpark-kindergarten/ie> (11.09.2017)

Neuß, N. (2014): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr – und Arbeitsbuch. Cornelsen

Nießing, D. (2016): Zu Hause in der Natur (S.42-43) In: Kindergarten heute. 1/2016. Verlag Herder

Mair, W. (2017): Erfahrungen aus der Biodiversitätspraxis in Naturparks. S.3-6 in: Erfahrungen aus der Biodiversitätspraxis in Naturparks. HG: VÖN

Raith, A./Lude, A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom Verlag

Reinhard, M. (2014): Die Österreichischen Naturpark – Schulen. S 64 - 66 In: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Naturparke. VÖN (Verband der Österreichischen Naturparke)

Renz-Polster, H./Hüther, G. (2015) „Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken“, Beltz Verlag



Sedlatschek,A.(2017):Naturpark – Schulen und –Kindergärten in burgenländischen Anturparken.S.10 – 11 in: Erfahrungen aus der Biodiversitätspraxis in Naturparken. HG: VÖN


Textor,M (2014): Ganzheitliche Entwicklungsförderung durch Naturerfahrungen. In: Das Kita-Handbuch. Online im www. abrufbar unter URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2314.html> (14.09.2017)



Österreicher, H. (2011): Natur- und Umweltpädagogik. Bildungsverlag EINS



Weber, A. (2012): Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur. Ullstein


Die Schuleinstiegsphase nach dem „Einstiegsmodell Pinkafeld“ (EMPI)

  Der Schulwechsel stellt für viele Jugendliche ein einschneidendes Erlebnis dar, welches in vielen Fällen auch mit Problemen behaftet sein kann. Speziell das Aufgeben der gewohnten schulischen Umgebung und das Eintreten in ein neues soziales Umfeld sorgt für Verunsicherung. Dazu kommt noch die Unterschiedlichkeit der Vorbildung, speziell in den weiterführenden Gegenständen Mathematik, Englisch und Deutsch. Um diese „Umstellungsschwierigkeiten“ der Jugendlichen besser in den Griff zu bekommen, kommt an der HTL Pinkafeld in diesem Schuljahr erstmals flächendeckend eine gezielte Schuleingangsphase zum Einsatz, welche auch wissenschaftlich begleitet wird.

 Changing schools represents a drastic experience for many young people, which in many cases, can be problematic and cause uncertainty, especially when students give up their comfortable school environment and enter into a new social environment. In addition, there are typically discrepancies between the current and previous education, specifically in secondary subjects such as mathematics, English and German. In order to get a better grip of these „transitional difficulties“, a targeted school entry phase will be used at the HTL Pinkafeld for the first time throughout this school year, which will be scientifically monitored.

  Le changement d'établissement scolaire représente dans la vie de beaucoup de jeunes un événement décisif qui dans de nombreux cas peut créer des problèmes. L'abandon du milieu scolaire habituel et l'entrée dans un nouvel environnement social peut susciter beaucoup d'inquiétude. À cela s'ajoute des différences de niveaux de formation entre établissements, spécialement dans les matières comme les mathématiques, l'anglais et l'allemand. Afin de mieux pallier à ces difficultés dues au changement d'établissement, le lycée technique de Pinkafeld (HTL) a mis en place cette année pour la première fois et de manière généralisée une phase initiale d'accompagnement des élèves qui sera suivie et évaluée scientifiquement.

  Az iskolaváltás sok fiatal számára életbevágó élményt jelent, mely sok esetben nehézségekkel járhat. Különösen a megszokott iskolai környezet feladása és a belépés egy új társadalmi közegbe az, ami ennek során elbizonytalanítja őket. Ehhez társul még az, hogy eltérő az előképzettségük, különösen a továbbitt tantárgyakban, mint a matematikában, angolban és németben. Ahhoz, hogy a fiatalok átállási nehézségeit jobban lehessen kezelni, a pinkafői (Pinkafeld) HTL-ben az idei tanévben először vezetnek be mindenre kiterjedően egy célzott iskola előkészítőt, amelyet tudományosan is figyelemmel kísérnek.

 Promjena škole predstavlja drastično iskustvo za mnoge mlade ljude što u mnogim slučajevima može uzrokovati probleme. Osobito je velik uzročnik problema odricanje uobičajenog školskog okruženja i ulaska u novo društveno okruženje. Uz to dolaze do izražaja i razlika u prethodnom obrazovanju i to posebno nastavljajućih predmeta poput matematike, engleskog i njemačkog jezika. Kako bi se bolje prilagodilo tim „tranzicijskim poteškoćama“ mladih ljudi, na HTL Pinkafeld po prvi put tijekom ove školske godine bit će korištena i znanstveno popraćena ciljana ulazna faza škole.

An der HTL Pinkafeld startet im Schuljahr 2017/18 ein Forschungsprojekt, welches den Einfluss einer pädagogisch gezielten Schuleingangsphase zu erheben versucht. Dieses – von der PH-Burgenland und dem LSR-Burgenland unterstützte und begleitete – Projekt soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich eine gezielte Schuleingangsphase positiv auf SchülerInnen der ersten Klassen (9. Schulstufe) auswirkt.

Auf Basis des an der HTL Hollabrunn verwendeten Einstiegsmodelles EVA+ (EigenVerantwortlichesArbeiten) und des von der PH-Tirol

eingesetzten BUDDY-Systems („Kumpel“-System; SchülerInnen werden als Peer`s eingesetzt) hat die HTL Pinkafeld ein eigenes, für ihre Rahmenbedingungen sinnvolles, Schuleinstiegsmodell ausgearbeitet. Dieses an der HTL Pinkafeld in einem Arbeitskreis entwickelte Einstiegsmodell EMPI (EinstiegsModellPinkafeld) wird ab dem Schuljahr 2017/18 flächendeckend in allen 1. Klassen der Schule eingesetzt. Durch eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung soll geklärt werden, wo die Stärken des Modells liegen und wo ein „Nachjustieren“ notwendig ist, um dieses Einstiegsmodell über die HTL Pinkafeld

hinaus an allen technisch-gewerblichen Schulen des Burgenlandes zu attraktivieren.

Ausgangssituation:

Im technisch gewerblichen Schulwesen (HTL) kommt es vielfach bei neu Eintretenden SchülerInnen zu Umstellungsschwierigkeiten, die die Lernleistung schmälern. Auch gibt es, durch sehr unterschiedliche Zubringerschulen bedingt, Nahtstellenprobleme – speziell in den weiterführenden Fächern Mathematik (M), Deutsch (D) und Englisch (E). Diese heterogenen Zugangsvoraussetzungen führen einerseits zu einer Unterforderung der SchülerInnen, meist jedoch zu einer Überforderung – die eine hohe Drop-Out-Quote nach sich ziehen.

Dieser Umstand bewegte die Schulleitung der HTL Pinkafeld im Schuljahr 2017/18 dazu, flächendeckend über alle 1. Klassen eine Schuleingangsphase zu implementieren. Den organisatorischen Leitfadern während dieser Einstiegsphase bildet dabei das von der Schule entwickelte Einstiegsmodell EMPI, in welchem auch die Ergebnisse der vom BMB organisierten Veranstaltung „Schulautonomie und Leistungsdiagnostik an BMHS und PT“ (5. Mai 2017 im TGM in Wien) miteinfließen. Das Einstiegsmodell EMPI geht im Speziellen auf die Defizite in den Fächern M, D und E ein. Ziel von EMPI ist es, diese Defizite innerhalb der ersten vier Schulwochen stark zu verkleinern.

Beschreibung des EMPI-Modells und dessen Zielvorgaben:

Die Zielvorgaben des EMPI-Modells in der Schuleingangsphase haben nicht nur die Homogenisierung des Vorwissens der SchülerInnen in den Fächern M, D und E im Focus, auch das gegenseitige Kennlernen und Respektieren bilden einen Schwerpunkt. Folgende fünf Zielvorgaben beschreiben das Wesen des EMPI-Modells:

1. Defizitverkleinerung und Homogenisierung des Vorwissens (Basiswissen) in den weiterführenden Pflichtgegenständen M, D und E: Dies geschieht durch gezielte Fördermaßnahmen seitens der KlassenlehrerInnen in diesen

Unterrichtsgegenständen. Fachfremde KlassenlehrerInnen übernehmen in ihren Unterrichtseinheiten dabei Assistenzaktivitäten.

Der „Offene Studiersaal“ im Internat der HTL Pinkafeld ist ebenso als Förderinstrument zu verstehen, welcher in bewährter Weise für alle SchülerInnen zur Verfügung steht.

2. Einsatz des Buddy-Systems: Zur Lernbetreuung in den Nachmittagsstunden werden gute SchülerInnen aus der Klasse als Unterstützung herangezogen. Durch diese Methode sollen nicht nur die Defizite (vor allem in Mathematik) bei lernschwächeren SchülerInnen verkleinert werden, sondern sie soll auch ein Instrumentarium zur Individualisierung darstellen. Die guten SchülerInnen werden in ihrer sozialen Handlungskompetenz gefördert, indem sie als Lehrpersonen für die lernschwächeren fungieren und somit Verantwortung übernehmen.
3. Positives Einleben in den (neuen) Schulalltag: Mittels „sanftem“ Schuleinstieg soll den SchülerInnen der Wechsel in ein gänzlich anderes schulisch-soziales Umfeld erleichtert werden. Dazu wird in den ersten vier Schulwochen der reguläre Unterricht adaptiert und ein spezieller Monatsplan erstellt (Monatsplanung; siehe unten). Diese Zeit ist geprägt durch ein sehr starkes schülerzentriertes und vorurteilsfreies Verhalten der LehrerInnen. Auch der Einsatz von offenen Lehrformen ist in dieser Zeit wesentlich.
4. Schnelles durchdachtes „Kennenlernen“ der Schule: Dies geschieht z.B. durch gezielte Schulführungen, Vorstellung aller für die SchülerInnen wichtigen Personen bzw. Institutionen (LehrerInnen, Schulleitung, Sekretariat, EDV MitarbeiterInnen, u. m.) sowie deren Aufgaben und Zuständigkeiten.
5. Schaffung eines guten Klassenklimas und eines respektvollen Umgangs miteinander: Z.B. durch gemeinsame Aktivitäten, Team-Building-Maßnahmen, Elternabend, Vermittlung von Werten (zwecks Mobbingprävention) u. m.

Bei der Umsetzung dieser Zielvorgaben nehmen die Klassenvorstände (KV) die zentrale Rolle von „Klassenmanagern“ ein. Sie planen, gestalten, leiten und evaluieren die Schuleingangsphase. Durch ihre Persönlichkeit und ihr pädagogisches Know-How beeinflussen sie den Prozess der Schuleingangsphase wesentlich und positiv.

Die Monatsplanung nach dem Schuleinstiegsmodell „EMPI“:

Folgende Monatsplanung findet im Schuljahr 2017/18 an der HTL Pinkafeld an der „Höheren Abteilung für Gebäudetechnik“ (GT-Abteilung) Anwendung:

<u>1. Schulwoche</u>	
Aktivitäten	Administratives
Kennenlern-Woche	Lehrpersonal: Nur KV Unterrichtsschluss: 10:00
<u>1. Schultag (Montag):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aufstellen der 1. Klassen im Schulhof; Einleitende Worte durch: Schulleiter (SL) bzw. Abteilungsvorstand (AV) • Die Klassenvorstände (KV) übernehmen ihre SchülerInnen und bringen sie in die Klasse; danach „Erstorganisation“ (Anwesenheitskontrolle, Stundenplan, Erklärung der Schuleingangsphase, u. m.) 	
<u>Dienstag / Mittwoch:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde • Gottesdienst • Schulführung • Werkstättenführung • Vorstellung der KlassenlehrerInnen 	Lehrpersonal: KV + zugeteilte/r WerkstättenlehrerIn (WL) Unterrichtsschluss: 11:05
<u>4. Schultag (Donnerstag):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Halbtagswandertag (Pinkafeld und Umgebung); Kennenlernen der Infrastruktur Pinkafelds 	Lehrpersonal: KV + WL Unterrichtsschluss: 12:45
<u>5. Schultag (Freitag):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Vormittag: Falls nicht im Gegenstand AINF organisiert: Einrichten der Netzwerkzugänge für alle SchülerInnen (USER-ID, Mail-Adressen u. ä.) • Nachmittag: Mathematikunterricht (2 UStd.) 	Lehrpersonal: Vormittag: KV + EDV-Admin. Nachmittag: M-LehrerInnen Unterrichtsschluss: 15:40


2. Schulwoche Organisation / Aktivitäten	Lernprogramm
<p>Coaching-Woche 1: Homogenisierung des Basiswissens in M, D und E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsstunden lt. Stundenplan, jedoch wird in sämtlichen Theoriestunden vorwiegend M, D und E unterrichtet. Turn- u. Werkstättenunterricht regulär. • Für die ersten Klassen der GT-Abteilung gilt: <ul style="list-style-type: none"> - M-Assistenz durch: PH-, FET- u. TZ-LehrerInnen, - D-Assistenz durch: RK- und GWK-LehrerInnen - E-Assistenz durch: event. D-LehrerInnen • Die KlassenlehrerInnen in M, D und E koordinieren (coachen) ihre jeweiligen AssistenzlehrerInnen in der 2. Schulwoche • Die besseren SchülerInnen fungieren in den Nachmittagsstunden als „Buddies“ (LernbetreuerInnen) für schwächere SchülerInnen (vor allem im Fach Mathematik) • Elternabend (Nachmittag, nur KV, dieser gibt die notwendigen Infos weiter) 	<p>Mathematik (M) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechnen mit reellen Zahlen - Bruchrechnen - Potenzrechnen <p>Deutsch (D) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinnerfassendes Lesen - Exzerpieren <p>Englisch (E) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung des Unterstufenlehrstoffes - Grammatik <p>Hausübungen werden aufgegeben, diese können jedoch auch in der Schule gemacht werden (z.B. in Assistenzstunden mit Hilfe von Buddies)</p>
3. Schulwoche Organisation / Aktivitäten	Lernprogramm
<p>Coaching-Woche 2: Homogenisierung des Basiswissens in M, D und E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsstunden lt. Stundenplan, jedoch wird in sämtlichen Theoriestunden vorwiegend M, D und E unterrichtet. Turn- u. Werkstättenunterricht regulär. • Für die ersten Klassen der GT-Abteilung gilt: <ul style="list-style-type: none"> - M-Assistenz durch: PH-, FET- u. TZ-LehrerInnen, - D-Assistenz durch: RK- und GWK-LehrerInnen - E-Assistenz durch: event. D-LehrerInnen • Die KlassenlehrerInnen in M, D und E koordinieren (coachen) ihre jeweiligen AssistenzlehrerInnen in der 3. Schulwoche • Die besseren SchülerInnen fungieren in den Nachmittagsstunden als „Buddies“ (LernbetreuerInnen) für schwächere SchülerInnen (vor allem im Fach Mathematik) 	<p>Mathematik (M) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechnen mit Termen - Formeln und Gleichungen <p>Deutsch (D) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textaufgaben (z.B. für Mathematik) - Grundlegende Grammatik <p>Englisch (E) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung des Unterstufenlehrstoffes - Grammatik <p>Hausübungen werden aufgegeben; diese können jedoch auch in der Schule gemacht werden (z.B. in Assistenzstunden mit Hilfe von Buddies)</p>

4. Schulwoche Organisation / Aktivitäten	Lernprogramm
<p>Coaching-Tage in M, D und E mit „Diagnose Checks“ und gezieltem Teambuilding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsstunden lt. Stundenplan, jedoch wird in sämtlichen Theoriestunden vorwiegend M, D und E unterrichtet. Turn- u. Werkstättenunterricht regulär. • Für die ersten Klassen der GT-Abteilung gilt: <ul style="list-style-type: none"> - M-Assistenz durch: PH-, FET- u. TZ-LehrerInnen, - D-Assistenz durch: RK- und GWK-LehrerInnen - E-Assistenz durch: event. D-LehrerInnen • Die KlassenlehrerInnen in M, D und E koordinieren (coachen) ihre jeweiligen AssistenzlehrerInnen in der 4. Schulwoche • Die besseren SchülerInnen fungieren in den Nachmittagsstunden als „Buddies“ (LernbetreuerInnen) für schwächere SchülerInnen (vor allem im Fach Mathematik) • Diagnose Checks (in M, D und E) durch die jeweiligen KlassenlehrerInnen in diesen Gegenständen. Daraus wird ein gezielter Förderbedarf abgeleitet. • Teambuilding-Tage. 2 Tage, inklusive Übernachtung: Gezieltes Teambuilding durch Coaches. 	<p>Mathematik (M) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textaufgaben <p>Deutsch (D) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textaufgaben (z.B. für Mathematik) - Grundlegende Grammatik <p>Englisch (E) – Übungspunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung des Unterstufenlehrstoffes - Grammatik <p>Hausübungen werden aufgegeben; diese können jedoch auch in der Schule gemacht werden (z.B. in Assistenzstunden mit Hilfe von Buddies)</p>

Im Anschluss an diese 4-wöchige Einstiegsphase wird das EMPI-Modell evaluiert. SchülerInnen und involvierte LehrerInnen werden mittels Fragebogen und standardisierten bzw. strukturierten Interviews zu ihren Erfahrungen befragt. Die Ergebnisse dienen zur Weiterentwicklung dieses Modells, welches zumindest am Standort Pinkafeld weiterhin ihren Einsatz finden wird. Die Forschungsergebnisse werden Ende des Sommersemesters 2017/18 im Pädagogischen Journal der PH-Burgenland (PH Publico) veröffentlicht.

Zur Schulentcheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher Neuer Mittelschulen

Eine Analyse der Schulentcheidung aus der Perspektive der Feldtheorie,
der Schultheorie und dem Konzept der Entwicklungsaufgaben

 Im vorliegenden Beitrag steht die Schul- bzw. Berufswahl in der 4. Klasse ländlicher Neuer Mittelschulen (NMS) im Fokus. Das Konzept der Entwicklungsaufgabe, die Schultheorie und die feldtheoretische Position bieten die Grundlage für die Auswertung der empirischen Studie. Es werden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich berichtet. Bezugnehmend auf den Titel des Beitrags können drei relevante Ergebnisse dargelegt werden. Das Ausmaß an Unentschlossenheit hinsichtlich der Schul- bzw. Berufswahl hat überrascht. Weiters konnten schul- und klassenspezifische Unterschiede bezüglich der Zukunftsentscheidung identifiziert werden. Für den Berufsorientierungsunterricht relevant ist der Befund aus feldtheoretischer Perspektive. Der Entschluss für die Zukunft liegt zum großen Teil im familiären Umfeld und beim Jugendlichen selbst.



The present article focuses on the choice that students in the fourth class of rural secondary schools (NMS) face, namely whether they will continue with school or pursue a career. The concept of the development task, the school theory and the field-theoretical position provide the basis for the evaluation of the empirical study. Furthermore, the study reports results from a research project on vocational orientation at the Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Referring to the title of the article, three relevant results can be presented. What is perhaps surprising is the degree of indecision regarding the choice of school or career that students experience. Furthermore, the study identified the possible school and class specific differences regarding this decision. Relevant for vocational orientation lessons is the findings from the field-theoretical perspective. The decision for the future lies, to a great extent, with the families and the young students themselves.



Cet article traite du choix d'école ou du choix professionnel des élèves de quatrième classe des écoles secondaires en milieu rural. Le concept de développement, la théorie de l'enseignement et la perspective du champ théorique constituent la base de l'évaluation de l'étude empirique. Les résultats d'un projet de recherche sur l'orientation professionnelle à la Haute École Pédagogique de Basse-Autriche seront présentés. En référence au titre de cet article, trois résultats importants peuvent être énoncés. L'ampleur des hésitations des élèves concernant le choix d'école ou le choix professionnel est surprenant. Des différences spécifiques à une école ou à une classe concernant les décisions d'avenir ont également été identifiées. Pour l'enseignement de l'orientation professionnelle, l'expertise de la perspective de champ théorique est essentielle. Les choix d'orientation sont pris dans l'environnement familial ou par les jeunes eux-mêmes.



Az alábbi tanulmány középpontjában a vidéki Új Középiskolák (németül: NMS) 4. osztályos tanulóinak az iskola-, ill. pályaválasztása áll. A fejlesztési feladat koncepciója, az iskolaelmélet és a terep elméleti helyzet biztosítja az alapot az empirikus kutatás kiértékelésére. Beszámolunk azokról az eredményekről, amelyek az Alsó-Ausztriai Pedagógiai Főiskolán pályaválasztás témában végzett kutatási projektekből kiderültek. A tanulmány címére hivatkozva három releváns eredményt mutathatunk be. Meglepő a határozatlanság mértéke az iskola- és pályaválasztással kapcsolatban. Továbbá iskola-, és osztályspecifikus különbségeket állapíthattunk meg a jövőre vonatkozó döntések tekintetében. Az iskolai pályaválasztási tanácsadás szempontjából fontos az eredmény a környezet elméleti megközelítésből. A döntés a jövőre nézve nagyrészt a családi környezet és az egyén kezében van.



Ovaj članak se usredotočava na izbor škole tj. karijere u četvrtom razredu Novih srednjih škola (NMS) u ruralnim područjima. Koncept razvoja teorije škole i teorijskog položaja omogućavaju osnovu za procjenu empirijskog istraživanja. Rezultati istraživanja se odnose na istraživački projekt o praktičnom usmjerenju Pedagoške visoke škole Donja Austrija. Pozivajući se na naslov članka, mogu se prikazati tri relevantna rezultata. Iznenađujući je stupanj neodlučnosti glede izbora škole ili karijere. Štoviše, moguće je identificirati razlike u školama i razredima u vezi s budućom odlukom. Za strukovno orijentiranu nastavu značajni su rezultati terensko-teorijske perspektive. Odluka o budućnosti leži u velikoj mjeri u obiteljskom okruženju i samoj mladoj osobi.

1 Einleitung

Im Forschungsprojekt zur Schul- bzw. Berufsentscheidung (Zukunftsentscheidung) von Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit von Neuen Mittelschulen standen folgende Ziele im Fokus: Haben die Jugendlichen konkrete Berufswünsche? Gibt es bezüglich der Zukunftsentscheidung Unentschlossene? Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Unentschlossenheit und der Anzahl der Zusatzangebote für den Unterricht zur Berufsorientierung? Gibt es klassen-, schul- bzw. geschlechtsspezifische Effekte auf die Zukunftsentscheidung? Wie wirksam ist die Berufsorientierung in den Schulen?

Ein weiterer Fokus war die Schaffung einer belastbaren Faktenlage für die Weiterentwicklung des Faches Berufsorientierung in der Neuen Mittelschule. Der Beitrag ist davon geleitet, dass für das Verstehen und Modifizieren von Lernprozessen im Allgemeinen und für die Berufsorientierung im Besonderen Fakten der aktuellen Praxis sinnvoll und notwendig sind.

Es wurden Jugendliche in vierten Klassen von Neuen Mittelschulen in zwei Bundesländern (im Frühjahr und Herbst 2016) zum Stand der Zukunftsentscheidung an der Nahtstelle von Neuer Mittelschule und Polytechnischer Schule/Lehre einerseits und weiterführender Schule andererseits befragt.

Der theoretische Rahmen des Forschungsprojektes stellt unter anderem das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die Feldtheorie dar. Es wird davon ausgegangen, dass es neben den schulischen Verpflichtungen eines Jugendlichen auch eine von der Gesellschaft erwartete Aufgabe gibt, sich zeitgerecht für Schule oder Lehre nach der vierten Klasse der Sekundarstufe I zu entscheiden. Welche Unterstützungsfunktion der Schule in diesem Entscheidungsprozess zukommt, soll anhand der Normierung der Berufsorientierung sowie aus schultheoretischer Perspektive aufgezeigt werden.

Dieser Beitrag stellt außerdem ein Plädoyer für mehr diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dar. Damit folgen wir einer alten Forderung von Groeben (2003, S. 7):

- Für eine optimale Förderung ist eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen erforderlich.
- Es wird der Fokus auf die einzelne Lernende/den einzelnen Lernenden und auf deren/dessen individuelle Lernverläufe als wichtig erachtet.
- Lehrerinnen und Lehrer brauchen die Fähigkeit, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse, den Kenntnisstand und die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen und daraus Schlüsse für die Modifikation von Lernarrangements ziehen zu können.
- Das Lernen von Jugendlichen wird als Prozess aufgefasst, der in subjektiv bedeutsamen Situationen und Erfahrungen abläuft. Die Bereitschaft zu lernen, Neues aufzunehmen, sich anzustrengen etc. hängt von der jeweiligen „Passung“ (Viabilität) und den Anschlussmöglichkeiten an Vorerfahrungen ab.

Im vorliegenden Beitrag wird durchgängig der Begriff „Berufsorientierung“ bzw. „BO-Unterricht“ verwendet, da bis dato dies die offizielle Bezeichnung laut Lehrplan der Neuen Mittelschule darstellt (BGBl II 185/2012). Darunter sind die Gesamtheit der durch die ministeriellen Dokumente festgelegten Orientierungen (Berufs-, Bildungs- und Lebensorientierung) zu verstehen.

2 Aspekte der Normierung der schulischen Berufsorientierung

Ziel der nachstehenden Textanalyse ist es, die durch die Bildungsbehörde normierten Ziele und die damit verbundenen Aufgaben des schulischen Berufsorientierungsunterrichts darzustellen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern der Schule eine Unterstützungsfunktion in der Laufbahngestaltung von Schülerinnen und Schülern zukommt. Mit Einführung der Neuen Mittelschulen im Jahr 2012 wurde der schulischen Berufsorientierung mehr Bedeutung beigemessen. Der neue Lehrplan der Neuen Mittelschule sieht, neben der weiterhin bestehenden integrativen Berufsorientierung über alle Fächer hinweg, neuerdings eine verpflichtende Übung „Berufsorientierung“ auf der 7. und/oder 8. Schulstufe vor (BGBl II 185/2012).

Der schulischen Berufsorientierung liegt das Konzept von IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) zugrunde. Das Konzept beruht auf den Grundsätzen der Lifelong-Guidance Politik der EU (Götz, Haydn & Tauber, 2014) und versteht Berufsberatung als lebenslangen Begleitungs- und Orientierungsprozess. IBOBB erstreckt sich somit über die Pflichtschule hinaus bis in die berufliche Bildung und Weiterbildung in das Erwachsenenalter hinein. Das Ziel von IBOBB im schulischen Kontext ist es, „die SchülerInnen beim Erwerb von wichtigen Lebenskompetenzen für die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Bildungs- und Berufsweges, sogenannter ‚Career Management Skills‘ bzw. ‚Laufbahngestaltungskompetenzen‘ zu unterstützen.“ (BMB, 2016, S. 1)

In einem kürzlich verfassten Schreiben an die Schulleitungen wurde, neben der Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung bzw. IBOBB, darauf hingewiesen, dass es in der Verantwortung der Schule liege, die Risiken der Übergänge in nachfolgende Bildungseinrichtungen zu erkennen und anzunehmen (BMB, 2016, S. 2). Weiters wird in diesem Schreiben des Ministeriums für Bildung (2016, S. 4) betont, dass Bildungs- und Berufswahlprozesse vor allem dann wirksam sind, wenn „sie sich auf das Individuum konzentrieren, das Lernen und Entwicklungsprozesse unterstützen und wenn es dazu eine Qualitätssicherung gibt.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schulische Berufsorientierung nicht nur die Aufgabe hat, Schülerinnen und Schüler in ihrer Laufbahngestaltung zu unterstützen. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Schule, mögliche Risiken (wie etwa Fehlentscheidungen) an den Nahtstellen zu erkennen und entsprechend zu handeln. Des Weiteren wird betont, dass es dazu eines auf die Schülerin/den Schüler abgestimmten Angebotes bedarf, um wirksam werden zu können. Diese Wirkung müsse im Sinne der Qualitätssicherung laufend überprüft werden.

3 Zum Zusammenhang von theoretischen Positionen und der Berufsorientierung in vierten Klassen Neuer Mittelschulen

Schülerinnen und Schüler müssen am Ende der Sekundarstufe I eine Zukunftsentscheidung (Schul- oder Berufsentscheidung) treffen, egal ob sie dafür bereit sind oder nicht. Havighurst (zit. nach Quenzel, 2016, S. 125) spricht in diesem Kontext von einer sogenannten Entwicklungsaufgabe, die die Gesellschaft an die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt ihres Lebens stellt.

Welche Funktionen und welche Aufgaben der Schule aus schultheoretischer Perspektive an diesem Übergang zugeschrieben werden, wird ebenfalls in diesem Teil des Betrages geklärt. Zuvor soll jedoch das Konzept der Entwicklungsaufgaben näher erläutert werden.

3.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (zit. nach Quenzel, 2016, S. 125) beschreibt Aufgaben und Anforderungen, die an Individuen verschiedener Altersgruppen herangetragen werden und von diesen gemeistert werden müssen. Das österreichische Bildungssystem (und somit die Gesellschaft) stellt eine dieser Entwicklungsaufgaben am Ende der 4. Klassen der Sekundarstufe I. Schülerinnen und Schüler müssen an dieser Schnittstelle eine Zukunftsentscheidung treffen, die maßgeblich für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg sein kann. Havighurst (zit. nach Quenzel, 2016, S. 126) spricht in diesem Sinne von der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“. Er beschreibt diese wie folgt: „Hier geht es um die Entfaltung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Anforderungen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene ökonomische Basis für die selbstständige Existenz als Erwachsener zu sichern [...]“

Quenzel (2016, S. 126) weist in ihrem Werk „Bildungsverlierer“ darauf hin, dass die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe aufgrund der gestiegenen Optionsvielfalt eine enorme Herausforderung für Schülerinnen und Schüler darstellt. Ein Hinausschieben der Entscheidung bzw. Nichtwahrnehmen dieser Aufgabe scheint oftmals die Konsequenz zu sein. Wie im vorherigen Kapitel

aufgezeigt wurde, soll in solchen Fällen der Berufsorientierungsunterricht wirksam werden.

3.2 Abriss der Schultheorie unter besonderer Berücksichtigung der Unterstützungsaufgabe der Schule

Schule stellt ein Subsystem der Gesellschaft dar, welches einerseits selbstständig neben anderen gesellschaftlichen Subsystemen besteht, andererseits mit diesen mehr oder weniger stark in Beziehung tritt. Besonders eng sind die Beziehungen mit der Politik, dem Rechtssystem und dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Diese Systeme stellen Forderungen und Erwartungen an die Schule, die von der jeweiligen Zeit und Gesellschaft geprägt sind. Die Schule sieht sich außerdem in der Verpflichtung, die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler mit ihren/seinen Bedürfnissen wahrzunehmen.

Der Erziehungswissenschaftler Fend (1981, S. 13) hat folgende drei Funktionen definiert: die Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion. Unter Qualifikationsfunktion versteht er die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung von Tätigkeiten und Arbeiten benötigt werden. Darunter ist die Reproduktion des Kulturellen, wie etwa die Vermittlung von Sprache und Schrift zu verstehen. Auch wäre in diesem Zusammenhang der Erwerb von spezifischen Berufsqualifikationen zu nennen.

Eine weitere Funktion von Schule wird in der Allokation gesehen, die mit einer sozialen Selektion einhergeht. Abhängig von ihrer Leistungsfähigkeit werden Schülerinnen und Schülern entsprechende Positionen in der Gesellschaft zugeordnet. Es ist jedoch bekannt, dass dieses große „Rüttelsieb“ bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern benachteiligt und viele Ungerechtigkeiten erzeugt. Die dritte Funktion, die Legitimationsfunktion, soll zur Stabilisierung der Gesellschaft beitragen. Schule hat Fend zufolge einen Beitrag zu leisten, dass gesellschaftliche Normen, Werte und Weltansichten weiter tradiert und reproduziert werden. Über latente Lernprozesse wird die Legitimationsfunktion erfüllt und die Basis für die „normativen Grundlagen der Herrschaftsverhältnisse“ (Fend, 1981, S. 42) gelegt.

Wiater (2013, S. 23) unterscheidet fünf Funktionen und zwei Aufgaben von Schule. Unter Funktionen versteht er jene Leistungserwartungen, die die Gesellschaft und der Staat an die Schule stellen. Die beiden Funktionen (Qualifikations- und Selektionsfunktion) werden bereits bei Fend angeführt. Wiater (2013, S. 23) ergänzt die Personalisationsfunktion, die den Zusammenhang zwischen Schule und freiheitlich-demokratischer Verfasstheit einer Gesellschaft beschreibt. Die vierte Funktion charakterisiert die Sozialisation der jungen Gesellschaftsmitglieder. Im Fokus der Sozialisationsfunktion steht der Zusammenhang von Schule und gesellschaftlicher Loyalität. Der Zusammenhang zwischen Schule und Kulturentwicklung wird in der Enkulturationsfunktion gesehen.

Aus den Funktionen ergeben sich für Wiater (2013, S. 23) jene Aufgaben, die die Schule bzw. die Pädagoginnen und Pädagogen zu erfüllen haben. Diese Aufgaben unterliegen einer permanenten Veränderung bzw. Anpassung, da sie abhängig von den vorherrschenden gesellschaftlichen Erfordernissen und Erwartungen sind. Kiper (2009, S. 80-87) stellt, im Vergleich zu Wiater (2013, S. 23), konkrete Forderungen an Schule. Sie sieht als Aufgabe der Schule, ausgleichend, fürsorglich und unterstützend zu agieren und stellt somit die kompensatorische Erziehungsarbeit in den Fokus. Darunter versteht die Autorin den Versuch, „allen eine Chance einzuräumen, die passenden Bildungseinrichtungen für sich in Anspruch zu nehmen“ (2009, S. 81). Es geht also um die Aufgabe, besondere pädagogische Angebote (z.B. sozial, finanziell, kulturell und sprachlich) für Lernende zum Ausgleich von Defiziten aus benachteiligten Familienkontexten zu setzen. Erläutert wurde oben eine ausgewählte Entwicklungsaufgabe, die dem Konzept von Havighurst zufolge, von Individuen einer bestimmten Altersgruppe gemeistert werden muss. Übergänge und Schnittstellen in Bildungssystemen stellen immer erhöhte Anforderungen an die Wahrnehmung, Bearbeitung und Erledigung von Entwicklungsaufgaben dar. Damit diese gelingen kann, bedarf es einer entsprechenden Unterstützung von Seiten der Schule. Vor allem Kiper (2009, S. 81) bekräftigt die kompensatorische Aufgabe der Schule in diesen Belangen.

Das vorliegende Forschungsprojekt setzt genau an dieser besagten Schnittstelle des österreichischen Bildungswesens an (4. Klasse Sekundarstufe I) und versucht zu klären, in welcher Weise Lehrerinnen und Lehrer bei der Erledigung der Entwicklungsaufgabe „Zukunftsentscheidung“ im Sinne der Normierung dieses pädagogischen Handlungsfeldes (BO, IBOBB) unterstützend wirken. Weiters ist in diesem Forschungsprojekt von Interesse, wie hoch das Ausmaß an Unentschlossenen am Ende der 4. Klasse NMS ist. Das Ausmaß an Unentschlossenheit wird als Nicht-Bearbeitung und Nicht-Erledigung der Entwicklungsaufgabe „Zukunftsentscheidung“ angesehen.

3.3 Zur Zukunftsentscheidung von Jugendlichen nach der Sekundarstufe I aus der feldtheoretischen Perspektive

Wie bereits eingangs erwähnt wurde, liegt diesem Forschungsprojekt auch die Feldtheorie zugrunde. Die feldtheoretische Formel lautet wie folgt: $V = f(P, U)$. Diese Formel soll das Verhalten (= V) einer Person erklären, welches von der Person selbst (= P), aber auch von diversen Umweltfaktoren (= U) beeinflusst sein kann. Lewin (zit. n. Graumann 1982, S. 25) geht in seiner Feldtheorie von der Annahme aus, dass das Verhalten von einer Vielzahl gleichzeitig wirkender Faktoren, die das psychologische „Feld“ ausmachen, abhängt. Dieses Feld enthält die Bedürfnisse, Ziele, Wünsche etc. der handelnden Person. Dazu gehört

auch die Gruppe, zu der die Person gehört. Das Feld ist kein abstraktes Bezugssystem und jede Person hat zu einem bestimmten Zeitpunkt ein anderes psychologisches Feld, das Lebensraum genannt wird. Es schließt die Person und die Umwelt ein, so wie sie die Person wahrnimmt. Das macht die Komplexität der Zukunftsentscheidung aus. Nachbarschaften, Familie, Vereine, Schulklassen, Schulen etc. können nach Auffassung der Feldtheorie (n. Lohr, einem Übersetzer und Herausgeber von Lewins Werk „Feldtheorie in den Sozialwissenschaften“ 1963, S. 31) als Lebens- und Erfahrungsräume aufgefasst werden, die das Verhalten von Akteurinnen und Akteuren beeinflussen. Unter Lebensraum wird die von einer Person rekonstruierte subjektive Welt verstanden (von Saldern 1987, S. 41). Ein Grund ist sicher, dass in diesen Lebensräumen soziales Kapital in Form von „social interaction, trust and reciprocity“ (Grootaert & van Bastelaar, 2002, S. 1) generiert wird. Das alles zusammen beeinflusst das Verhalten einer handelnden Person.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben gehen wir von folgender Formel aus, nämlich $V = f(P, U_1, U_2)$. Es werden zwei beeinflussende Umwelten auf das Verhalten einer Person (= V) angenommen: (U1) familiäre Umwelt und (U2) schulische Umwelt.

Die Beteiligung vom Ich, von der familialen und von der schulischen Umwelt, an der Zukunftsentscheidung von Schülerinnen und Schülern wird von Expertinnen und Experten unter-

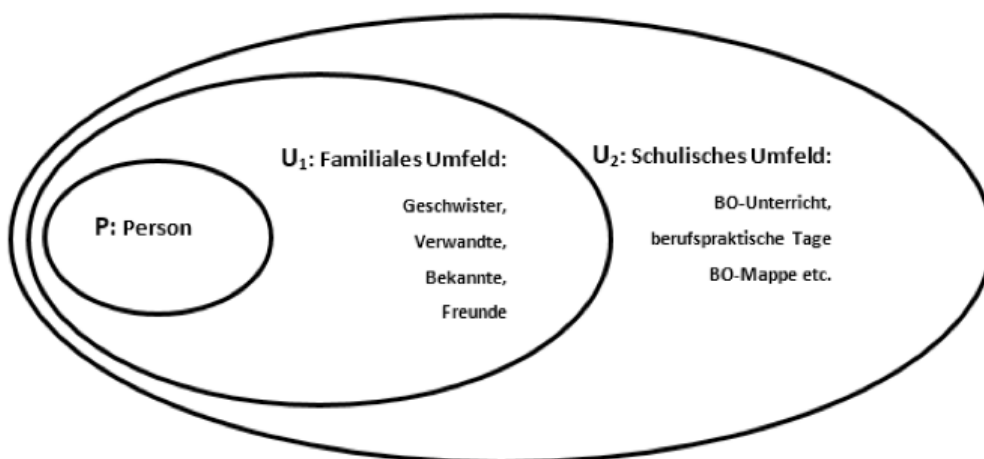


Abb. 1. Feldtheoretisches Modell (eigene Darstellung)

schiedlich gesehen. Die Erklärung menschlichen Verhaltens (z. B. Mathematikleistung, Leseleistung etc.) wird je nach wissenschaftlicher Position unterschiedlich ausfallen. Eine Gruppe von Forschenden (und manchmal auch von vielen Lehrenden) wird eher die Person in das Zentrum der Erklärung stellen. Es wird angenommen, dass die Schülerin bzw. der Schüler die fast alleinige „Ursache“ der Mathematikleistung bzw. der Leseleistung darstellt. Das ist zweifellos eine Extremposition. In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts gab es eine solche Extremposition, die von Coleman vertreten wurde. Diese besagte, dass Reichtum und der Sozialstatus die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bestimmen (Woolfolk, 2008, S. 3). Dieser Ansatz betonte sehr stark einen bestimmten Ausschnitt aus der Umwelt von Lernenden. In den 80er Jahren konnte Mortimore u. a. (1989, S. 186ff) nachweisen, dass die Schule zum Beispiel für mathematische Outcomes wichtiger als der Background ist.

Auch in der Gesundheitsforschung wird ein Ansatz verfolgt, der die Person in ihrem Umfeld in den Fokus nimmt. So konnten zum Beispiel Kawachi & Berkman (2003, S. 3) nachweisen, dass es einen Zusammenhang zwischen BMI, Rauchen bzw. der Mortalität und dem Wohnort (der Nachbarschaft) und der Region gibt.

Der Ungleichheitsforscher Ditton (2008, S. 642) kommt zum Schluss, dass Lebenskontexte (z.B. Regionen) von Bedeutung sind, wenn es um die Erklärung von Ungleichheit in Zusammenhang mit der Bildungsteilhabe geht. Auf diese Tatsache weist auch Weishaupt hin (2010, S. 224), wenn er feststellt, dass sich der Fokus von aktueller Bil-

dungsforschung stark auf lokale Milieus richtet. Eine Bedeutung für den Lebensraum von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang mit fachlichen Leistungen kann auch aus den Fend-Studien der 80er Jahre herausgelesen werden (Horstkemper & Tilmann 2008, S. 290). Mehr Varianz bezüglich fachlicher Leistungen wurde von der Schulzugehörigkeit aufgeklärt. Die Schulformenzugehörigkeit war bezüglich der Varianzaufklärung nicht relevant. Es kann die Interpretation gewagt werden, dass Kontexte für Leistung von Bedeutung ist.

Theoretisch könnte auch davon ausgegangen werden, dass alles Verhalten rund um die Entscheidung für eine Schule oder eine Lehre nur vom agierenden Individuum ausgeht. Man könnte zum Beispiel neben Zielklarheit und Informiertheit einer Person auch noch die Reife als relevanten Faktor ins Spiel bringen. Die Liste an wirksamen Variablen wäre mit weiteren Faktoren (wie z. B. Volition, Motivation) erweiterbar. In einem pädagogischen Kontext allerdings wird davon auszugehen sein, dass ein speziell eingerichtetes Fach, nämlich Berufsorientierung, imstande ist, eine Wirkung zu entfalten. Somit wäre der Kontext einzubeziehen.

4 Zusammenfassende Darstellung der Forschungsfragen

Ziel der angelegten Untersuchung ist es, herauszufinden, welche Schul- oder Berufswahl Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Neue Mittelschule getroffen haben, wie hoch der Anteil der Unentschlossenen ist und wie die Zukunftsent-

Zeitraum	Wo? Bundesland?	Anzahl der Schulen/Klassen	Respondentinnen & Respondenten	Anzahl der weiblichen Probanden	Anzahl der männlichen Probanden	Erhebungsinstrument
Mai 2016	Bildungsregion Oststeiermark	10/22	399 Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen NMS	47,8 %	51,5 %	Fragebogen
November 2016	Niederösterreich	15/34	539 Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen NMS	46,2 %	53,8 %	Fragebogen
November 2016	Niederösterreich	15	15 BO- Akteurinnen und Akteure	80 %	20 %	Fragebogen

Tabelle 2: Überblick über die durchgeführten Erhebungen

Theorie	Forschungsfragen (F)	Variable/n	Gemessen mit ...
Entwicklungsaufgabe	F1: Können SchülerInnen in der 4. Klasse NMS bereits einen konkreten Berufswunsch äußern?	Berufswünsche	Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
	F2: Welche Berufswünsche haben Schülerinnen und Schüler in der 4. Klassen NMS?	Berufswünsche	Schülerfragebogen (halboffenes Antwortformat)
	F3: Welche Zukunftspläne bez. weiterführender Schulen haben SchülerInnen in vierten Klassen NMS?	Wahrnehmung der Entwicklungsaufgabe (Entschlossenheit vs. Unentschlossenheit)	Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
Schultheorie/Aufgabe der Schule	F4: Wie hoch ist der Prozentsatz der Unentschlossenen bez. der Schulentcheidung?	Unentschlossene SchülerInnen	Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
	F5: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Anzahl der Unentschlossenen und Anzahl der genutzten Angebote zur Berufsorientierung?	Angebote zur Berufsorientierung	Lehrerfragebogen (geschlossenes & halboffenes Antwortformat) & Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
Feldtheorie	F6: Welche Inputs im Umfeld der SchülerInnen können als die bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der SchülerInnen an NMS identifiziert werden?	Zukunftsentscheidung	Schülerfragebogen
	F7: Klassenspezifische Effekte? Welche Inputs im Umfeld der SchülerInnen können als die bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der SchülerInnen an NMS identifiziert werden?	Zukunftsentscheidung & Klasse	Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
	F8: Unterscheiden sich die Zukunftspläne an den untersuchten Schulstandorten?	Zukunftsentscheidung & Schulstandort	Schülerfragebogen (geschlossenes Antwortformat)
	F9: Unterscheiden sich die Zukunftspläne der Buben und Mädchen?	Zukunftsentscheidung & Geschlecht	Schülerfragebogen (halboffenes Antwortformat)
	F10: Gibt es hinsichtlich Berufswunsch geschlechtsspezifische Unterschiede?	Berufswünsche	Schülerfragebogen (halboffenes Antwortformat)

Tabelle 1: Überblick über die durchgeführten Erhebungen

scheidung im Sinne der in Unterkapitel 3.3 beschriebenen Feldtheorie zustande gekommen ist. Der Erhebung liegen zehn ausgewählte Forschungsfragen zugrunde, die jeweils einer der dargestellten Theorien zuzuordnen sind (siehe Tabelle 1). Je nach Fragestellungen und Zielgruppen wurde ein entsprechendes Erhebungsinstrument mit unterschiedlichen Antwortformaten gewählt.

5 Anlage der Studien

Die Stichprobeziehung erfolgte nicht zufällig. Für die Befragung in Niederösterreich wurden jene Schulen ausgewählt, aus denen die Studierenden eines Masterlehrgangs der PH NÖ stammen. In der Bildungsregion Oststeiermark traf die Auswahl der Schulen die Schulaufsicht. Die Ergebnisse sind daher im Grunde auf die Ge-

samtpopulation der Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen NMS nur bedingt übertragbar.

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, haben an der Fragebogenerhebung in beiden Bundesländern insgesamt 938 Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Neue Mittelschule teilgenommen. Die Aufteilung von Mädchen (Mittelwert von 47 %) und Buben (Mittelwert von 53 %) ist ein Abbild der tatsächlichen Aufteilung in ganz Österreich von 14/15-jährigen SchülerInnen (Statistik Austria, 2016).

Der Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer für die Berufsorientierung wurde nur in den niederösterreichischen Testschulen ausgeteilt. Es wurde eine Lehrperson pro Testschule befragt. Die Stichprobe umfasst somit 15 Personen, die Angaben zu ihrem BO-Unterricht bzw. zur Nutzung der Angebote zur Berufsorientierung machten.

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, handelt es sich bei allen drei Befragungen um Querschnitterhebungen. Die Befragung in Niederösterreich ist als Längsschnittstudie angelegt, jedoch liegen zum aktuellen Zeitpunkt nur die Ergebnisse von der 1. Erhebungswelle im November 2016 vor.

Der verwendete Fragebogen

Für die Untersuchungen wurden Fragebögen verwendet, die aus mehreren Teilen bestanden. Erhoben wurden demographische Variablen. Weiters wurde auch die Schul- bzw. Berufswahl von allen Schülerinnen und Schülern erfragt. Die Frage zum Berufswunsch sowie die Einschätzung, wie die Zukunftsentscheidung der Jugendlichen zustande gekommen ist, waren ausschließlich im niederösterreichischen Fragebogen vorzufinden. Tabelle 3 zeigt außerdem die eingesetzten Skalen im SchülerInnenfragebogen, getrennt nach Bundesland. Ausgewiesen wird zudem das Cronbach's Alpha.

SchülerInnenfragebogen Oststeiermark		SchülerInnenfragebogen Niederösterreich	
Skala	α	Skala	α
Berufliche Prokrastination	0,77	Berufliche Prokrastination	0,76
Schulische Prokrastination	0,73	Schulische Prokrastination	0,79
Allgemeine Prokrastination	0,74	Allgemeine Prokrastination	0,77
Entschlossenheit	0,74	Entschlossenheit	0,76

Tabelle 3: Eingesetzte Skalen im SchülerInnenfragebogen

Aus dem LehrerInnenfragebogen wurden die Fragen zur Nutzung der Angebote zur Berufsorientierung ausgewertet. Diese Angebote wurden im Vorfeld nach Anbietern kategorisiert. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten weitere, nicht angeführte Angebote im Fragebogen ergänzen. Diese wurden im Zuge der Dateneingabe kategorisiert.

6 Ausgewählte Ergebnisse aus den empirischen Studien

Nachstehend werden die Ergebnisse getrennt für die einzelnen Forschungsfragen (siehe Tabelle 1) dargestellt. Hinzuweisen ist, dass für die Beantwortung mancher Forschungsfragen Daten aus nur einem Bundesland vorliegen.

6.1 Zu den konkreten Berufswünschen der Schülerinnen und Schüler

In diesem Kapitel werden folgende Forschungsfragen beantwortet:

Forschungsfrage 1: Können Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse NMS bereits einen konkreten Berufswunsch äußern?

Forschungsfrage 2: Welche Berufswünsche haben Schülerinnen und Schüler in der 4. Klassen NMS?

Es zeigt sich, dass 70,3 % ($n = 379$) der Jugendlichen aus Niederösterreich zum Erhebungszeitpunkt (November 2016) bereits einen konkreten Berufswunsch haben. Noch keine konkrete Vorstellung, was sie beruflich einmal werden möchten, haben hingegen 27,3 % ($n = 147$). Der Rest gab keine Antwort.

In der nachstehenden Darstellung (Tabelle 4) wurde eine Kategorisierung der angeführten Berufswünsche der befragten Jugendlichen vorgenommen. Diese Kategorisierung erfolgte nach der Einteilung der Berufsgruppe der Österreichischen Wirtschaftskammer (BIC, 2016, o. S.). Die WKÖ Berufsgruppenkategorisierung schlägt 22 Kategorien vor.

Berufsgruppen laut WKÖ (BIC) n = 526	Häufigkeit	Prozent gesamt	Prozent ohne "noch keinen Berufswunsch"	kumulative Prozent
Erziehung / Bildung / Soziales / Religion	66	12,55	17,41	
Maschinen / Fahrzeuge / Metall	53	10,08	13,98	31,40
Gesundheit / Medizin / Pflege	40	7,60	10,55	41,95
Bau / Architektur / Gebäudetechnik	36	6,84	9,50	51,45
Büro / Handel / Finanzen	29	5,51	7,65	
Land- und Forstwirtschaft / Tiere /	27	5,13	7,12	
Recht / Sicherheit / Verwaltung	21	3,99	5,54	
Informatik / EDV /	20	3,80	5,28	
Elektrotechnik / Elektronik	18	3,42	4,75	
Tourismus / Gastgewerbe / Hotellerie	12	2,28	3,17	
Holz / Papier / Glas / Keramik	9	1,71	2,37	
Transport / Verkehr / Lager	8	1,52	2,11	
Lebens- und Genussmittel / Ernährung	7	1,33	1,85	
Kunst / Kunsthandwerk	7	1,33	1,85	
Medien / Druck / Design	7	1,33	1,85	
Körperpflege / Schönheit	6	1,14	1,58	
Freizeitwirtschaft / Sport	5	0,95	1,32	
Kultur / Sprachen / Gesellschaft	3	0,57	0,79	
Chemie / Kunststoff	3	0,57	0,79	
nicht zuordenbar	2	0,38	0,53	
Unentschlossene (n = 147); keine Angabe (n = 13)	29,68			

Tabelle 4: Kategorisierung der Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse NMS von Niederösterreich

Aus der Berufsgruppenkategorisierung der Wünsche geht hervor, dass 51,54 % der Jugendlichen Berufswünsche haben, die sich vier Berufsgruppen zuordnen lassen. Hierbei handelt es sich um (1) Erziehung / Bildung / Soziales / Religion, (2) Maschine / Fahrzeuge / Metall, (3) Gesundheit / Medizin / Pflege und (4) Bau / Architektur / Gebäudetechnik.

In diesem Unterkapitel wurden die Ergebnisse zum Themengebiet Entwicklungsaufgabe (bezüglich der konkreten Berufswünsche) dargestellt. Zusammenfassend zur Forschungsfrage 1 kann gesagt werden, dass knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler für sich selbst noch keinen konkreten Berufswunsch äußerten. Mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler geben Berufswünsche an (Forschungsfrage 2), die sich in vier folgende Berufsgruppen (laut WKÖ) zuordnen lassen: (1) Erziehung / Bildung / Soziales / Reli-

gion, (2) Maschine / Fahrzeuge / Metall, (3) Gesundheit / Medizin / Pflege und (4) Bau / Architektur / Gebäudetechnik.

6.2 Zur Schulentscheidung der Schülerinnen und Schüler in vierten Klassen an Neuen Mittelschulen

Im diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den Schul- und Berufsentscheidungen berichtet. Es stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt der Analyse:

Forschungsfrage 3: Welche Zukunftspläne bez. weiterführender Schulen haben SchülerInnen in vierten Klassen NMS?

Forschungsfrage 4: Wie hoch ist der Prozentsatz der Unentschlossenen bez. der Schulentscheidung?

Von den 539 Befragten in Niederösterreich geben 53 % an, dass sie eine zur Matura führenden Schule besuchen wollen. Eine berufsbildende mittlere Schule streben 9 % der befragten Schülerinnen und Schüler an. Weitere 18 % der befragten Jugendlichen werden entweder eine Polytechnische Schule oder eine Berufsschule besuchen. Laut Umfrage geben 19,5 % an, dass sie in Bezug auf ihre zukünftigen Schulbesuchspläne noch unentschlossen sind (oder sie machen keine Angaben).

Von den befragten Jugendlichen der Oststeiermark geben im Vergleich zu Niederösterreich etwas weniger, nämlich 49,2 % an, eine zur Matura führende Schule besuchen zu wollen. Bemerkenswert mit 19,4 % ist der hohe Prozentsatz jener Schülerinnen und Schüler, die in eine berufsbildende mittlere Schule gehen werden. Auch der Anteil jener Jugendlichen, die im Folgeschuljahr in eine PTS/BS gehen möchte, liegt im Vergleich mit 26,3 % höher als in Niederösterreich.

terreich. Dies lässt sich damit erklären, dass die Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Herbst / Frühjahr) durchgeführt wurden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich mehr als 65 % der befragten Schülerinnen und Schüler für eine weiterführende Schule und mehr als 50 % für eine weiterführende Schule mit Matura entscheiden. Der Prozentsatz der Unentschlossenen variiert je nach Erhebungszeitpunkt zwischen 19,5 % und 2,7 %.

6.3 Zum Zusammenhang von Angeboten zur Berufsorientierung und der Unentschlossenheit bezüglich des zukünftigen Schulbesuchs

In Niederösterreich stehen den Schülerinnen und Schülern zahlreiche schulinterne und externe Angebote zur Unterstützung für die Zukunftsentscheidung im Berufsorientierungsunterricht zur Verfügung. Hierbei handelt es sich z. B. um Inter-

essens- und/oder Begabungstests oder den Besuch von Berufsinformationsmessen. Angebote zur Berufsorientierung sollen dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Von den Berufsorientierungsakteurinnen und -akteuren der getesteten Klassen wurde mittels Fragebogen erfragt, welche Angebote im letz-

ten Schuljahr (2015/16) und in dem laufenden Schuljahr (2016/17) für die Schülerinnen und Schüler der 4. Klassen ausgewählt wurden. Die Liste konnte durch weitere Angebote, die nicht im Fragebogen erfasst waren, von den Befragten

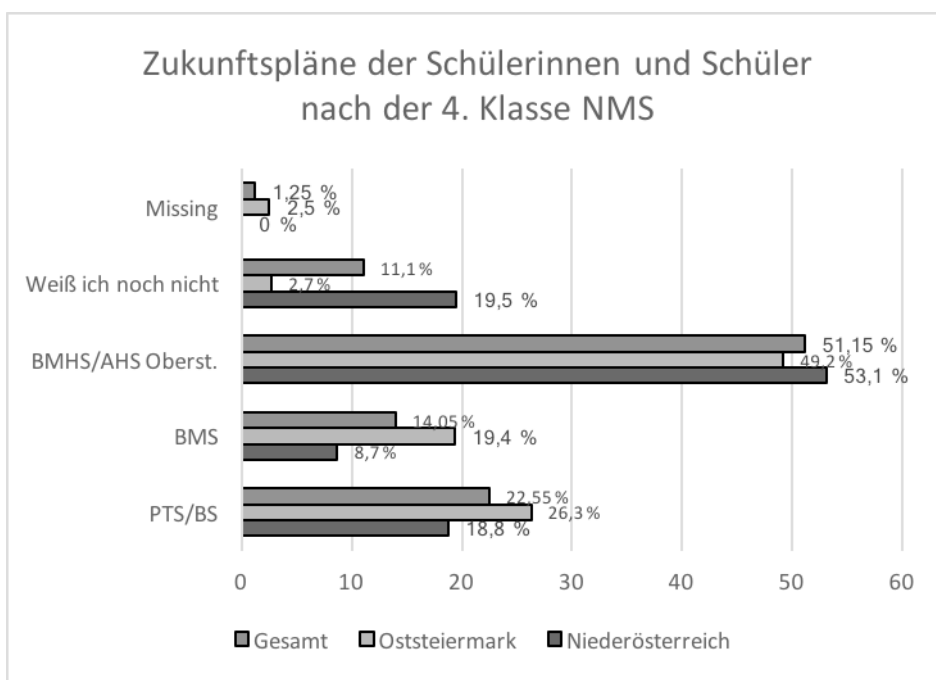


Abb. 2: Zukunftspläne der Schülerinnen und Schüler nach der 4. Klasse NMS

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, ist der Prozentsatz der Jugendlichen, die zum Erhebungszeitpunkt in Bezug auf die Zukunftsentscheidung noch unentschlossen sind, mit 2,7 % in der Oststeiermark deutlich niedriger als in Niederös-

ergänzt werden. Mit diesen Daten und dem Ausmaß an Unentschlossenheit wurde die folgende Forschungsfrage auf Schulebene überprüft:

Forschungsfrage 5: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unentschlossenheit bezüglich des zukünftigen Schulbesuchs und der Anzahl der genutzten Angebote zur Berufsorientierung?

Im Durchschnitt werden an den getesteten Schulen 11,5 Angebote zur Berufsorientierung genutzt. Es lassen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstandorten ablesen (siehe Tabelle 5). So nutzt die Neue Mittelschule 9 im Schuljahr 2016/17 nur sieben Angebote, die Neue Mittelschule 11 hingegen 18.

rinnen und Schüler hat, die zum Erhebungszeitpunkt bzgl. ihrer Schul- bzw. Berufswahl noch unentschlossen sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Durchschnitt im Schuljahr 2016/2017 11,5 BO-Angebote (WK, AK, schulinterne etc.) genutzt wurden. Die Anzahl der genutzten Angebote variiert von Schulstandort zu Schulstandort (Forschungsfrage 12) und es gibt keinen Zusammenhang zwischen Anzahl der Unentschlossenen und Anzahl der genutzten BO-Angeboten (Korrelationskoeffizient = 0,01919).

6.4 Beteiligung an der Zukunftsentscheidung

Schule	Weiß nicht (in %)	Anzahl genutzter BO-Angebote
NMS 1	16,7	14
NMS 2	28,0	12
NMS 3	20,8	15
NMS 4	17,7	12
NMS 5	18,9	13
NMS 6	6,3	9
NMS 7	16,7	9
NMS 8	23,1	10
NMS 9	29,2	7
NMS 10	17,0	13
NMS 11	19,0	18
NMS 12	24,0	10
NMS 13	29,1	11
NMS 14	6,3	12
NMS 15	11,4	8

Tabelle 5: Anzahl der genutzten BO-Angebote und Anzahl der unentschlossenen SchülerInnen pro untersuchtem Schulstandort

Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welchen Einfluss der BO-Unterricht auf die Zukunftsentscheidung der Schülerinnen und Schüler nimmt. Um dies herauszufinden, wurde den Jugendlichen in der niederösterreichischen Befragung die Frage gestellt, wer ihrer Wahrnehmung nach an ihrer Zukunftsentscheidung beteiligt war. Die Beteiligung an der Zukunftsentscheidung musste auf einem Prozentstreifen von den Schülerinnen und Schülern angegeben werden (siehe Abbildung 3).

Wird die Anzahl der genutzten Angebote in Beziehung zum Prozentsatz der Unentschlossenen pro Schulstandort gesetzt, ergibt sich kein Zusammenhang (Korrelationskoeffizient = 0,01919). Das bedeutet, dass eine Schule, die eine große Anzahl an Angeboten zur Berufsorientierung genutzt hat, nicht gleichzeitig weniger Schüle-

ren an der Zukunftsentscheidung beteiligt war.

Folgende Forschungsfrage soll geprüft werden:
Forschungsfrage 6: Welche Inputs im Umfeld der Schülerinnen und Schüler können als die

bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der SchülerInnen an NMS identifiziert werden?

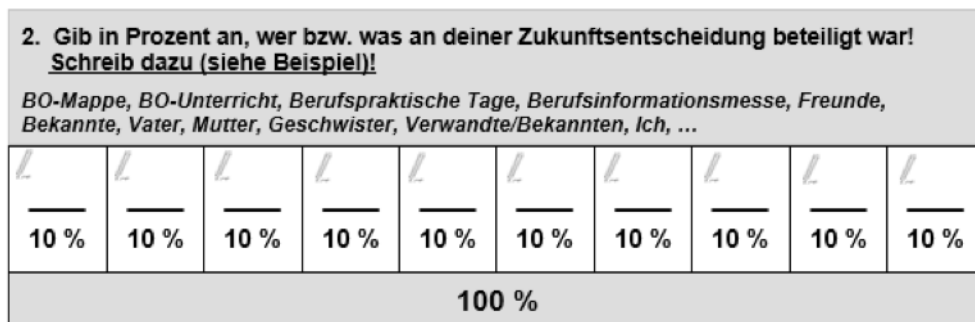


Abb. 3: Ausschnitt aus dem SchülerInnenfragebogen - Prozentstreifen

Die nachstehende Grafik (siehe Abbildung 4) veranschaulicht die Angaben der Schülerinnen und Schüler.

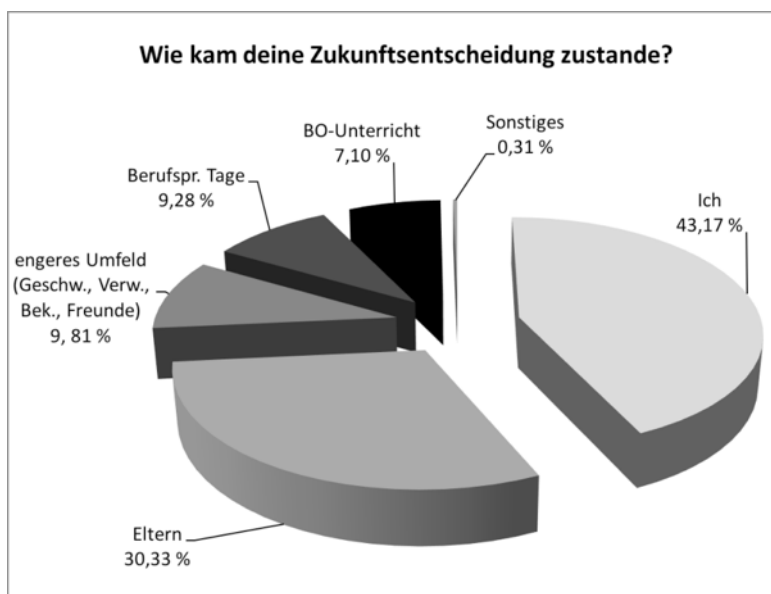


Abb. 4: Einschätzung der Schülerinnen und Schüler gesamt, wie ihre Zukunftsentscheidung zustande kam.

Bezugnehmend auf die Darstellung in Abbildung 4 kann festgestellt werden, dass die Zukunftsentscheidung aus der Perspektive der Befragten zu einem großen Teil (73,5 %) auf die Person und das familiäre Umfeld zurückzuführen ist (Forschungsfrage 6). Es zeigt sich, dass mit 43,17 % der Jugendliche selbst an der Zukunftsentscheidung beteiligt ist. Die Eltern und das engere Umfeld (U1) mit Geschwistern, Verwandten, Bekannten und Freunden wirkt nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu 40,14 % mit. Die berufspraktischen Tage mit „Schnuppern“ und „Tag der offenen Tür“ erreichen einen Wert von 9,28 %. Der BO-Unterricht hat laut Angaben der Jugendlichen einen Anteil von 7,10 % an ihrer Zukunftsentscheidung.

Die Ergebnisse stützen die feldtheoretische Annahme der multi-faktoriellen Bestimmtheit der Zukunftsentscheidung durch Umfeld 1, Umfeld 2 und dem Ich (siehe Kapitel 3.3).

6.5 Der Anteil der Unentschlossenen aus der Perspektive der Schul- und Klassenzugehörigkeit

In einem weiteren Analyseschritt wurde überprüft, ob es klassen- bzw. schulspezifische Unterschiede vorliegen.

Forschungsfrage 7: Gibt es klassenspezifische Effekte? Welche Inputs im Umfeld der Jugendlichen können als die bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der Schülerinnen und Schüler an NMS identifiziert werden?

Forschungsfrage 8: Unterscheiden sich die Zukunftspläne an den untersuchten Schulen?

In Abbildung 5 werden die klassenspezifischen Unterschiede eines Schulstandortes beispielhaft dargestellt. In der Klasse 4c geben 44,12 % der Befragten an, dass sie selbst an der Zukunftsentscheidung beteiligt waren. In der Klasse 4a hingegen waren es nur 32,73

%. Auch hinsichtlich der Bedeutung der berufspraktischen Tage oder des Einflusses der Eltern zeigen sich große Unterschiede.

Dieses Ergebnis wird als Hinweis für das mögliche generelle Vorliegen von klassenspezifischen Unterschieden interpretiert.

Die standortspezifischen Unterschiede werden in Tabelle 6 und Tabelle 7 dargestellt. Es gibt es große Differenzen in der Anzahl der Unentschlossenen (= weiß nicht) zwischen den einzelnen Schulstandorten. Der niedrigste Wert für Niederösterreich ist in der Neuen Mittelschule 6 mit 6,3 % und der höchste mit 29,1 % in Neuen Mittelschule 13.

Die Werte für die Oststeiermark sind aufgrund des Erhebungszeitpunktes (Frühjahr 2016) entsprechend niedrig. Es ist davon auszugehen, dass zum Erhebungszeitpunkt im Mai 2016 auch die Unentschlossenen aufgrund des Zeitrucks zum Großteil eine Zukunftsentscheidung getroffen haben. Und trotzdem variieren die Werte von 0 % bis 7,1 % an unentschlossenen Schülerinnen und Schülern. Das Ergebnis kann als standortspezifisch

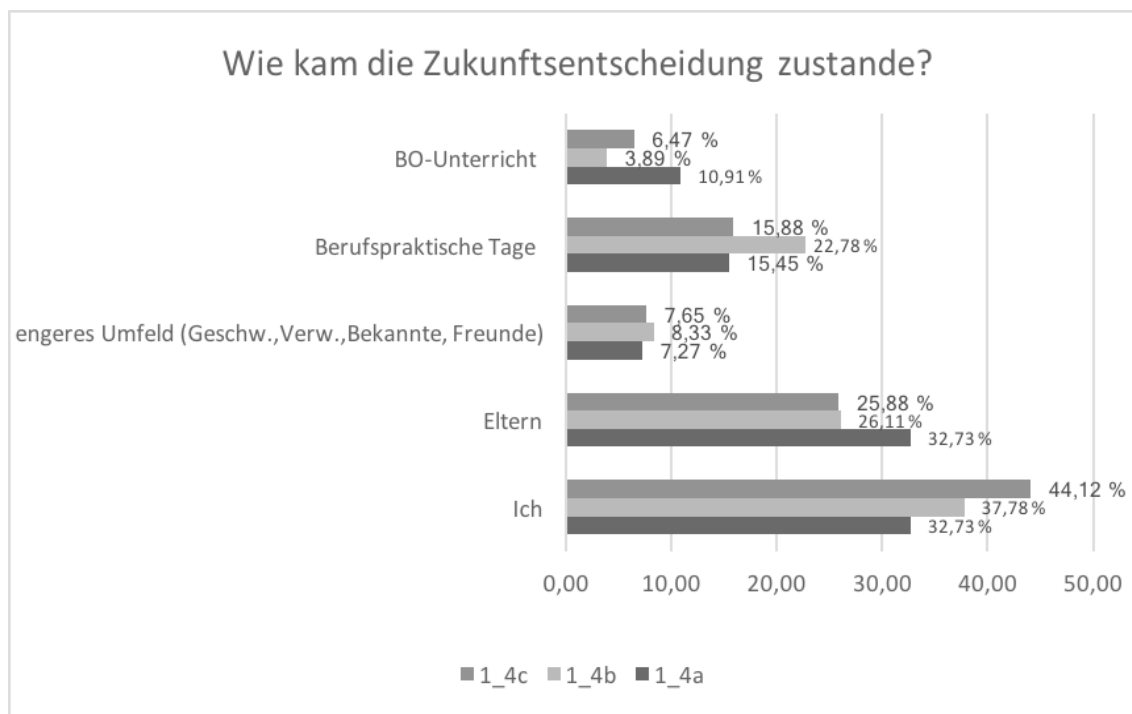


Abb. 5: Einschätzung der Schülerinnen und Schüler am Schulstandort 1 nach Klasse, wie ihre Zukunftsentscheidung zustande kam

Schulstandort	Weiß nicht (in %)
NMS 1 NÖ	16,7
NMS 2 NÖ	28,0
NMS 3 NÖ	20,8
NMS 4 NÖ	17,7
NMS 5 NÖ	18,9
NMS 6 NÖ	6,3
NMS 7 NÖ	16,7
NMS 8 NÖ	23,1
NMS 9 NÖ	29,2
NMS 10 NÖ	17,0
NMS 11 NÖ	19,0
NMS 12 NÖ	24,0
NMS 13 NÖ	29,1
NMS 14 NÖ	6,3
NMS 15 NÖ	11,4

Tab. 6: Zukunftsentscheidung der Schülerinnen und Schüler nach Schulstandort für Niederösterreich

Schulstandort	Weiß nicht (in %)
NMS 1 Ostmk	0
NMS 2 Ostmk	5,2
NMS 3 Ostmk	2,4
NMS 4 Ostmk	7,1
NMS 5 Ostmk	2,5
NMS 6 Ostmk	0
NMS 7 Ostmk	0
NMS 8 Ostmk	4,5
NMS 9 Ostmk	6,3

Tab. 7: Zukunftsentscheidung der Schülerinnen und Schüler nach Schulstandort für die Oststeiermark

scher Effekt bezeichnet werden. Ein signifikanter Zusammenhang (Cramer V = 0,22 p = 0,00) zwischen Unentschlossenheit und Schulstandort lässt sich nachweisen. Auch für die oststeirische Stichprobe kann ein Zusammenhang nachgewiesen werden.

Zusammenfassend zu Forschungsfrage 8 kann festgestellt werden, dass sowohl für Niederösterreich als auch für die Bildungsregion Oststeiermark ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der unentschlossenen Schülerinnen und Schüler und dem Schulstandort bzw. der Klasse feststellbar ist.

6.6 Zu den Zukunftsplänen und Berufswünschen der Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen an Neuen Mittelschulen nach Geschlecht

Im diesem Kapitel werden die geschlechtsspezifischen Ergebnisse zu den Schul- und Berufswünschen berichtet. Es stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt der Analyse:

Forschungsfrage 9: Unterscheiden sich die schulbezogenen Zukunftspläne der Buben und Mädchen?

Forschungsfrage 10: Gibt es hinsichtlich Berufswunsch geschlechtsspezifische Unterschiede?

Die Analyse der schulischen bzw. beruflichen Zukunftsentscheidung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht (siehe Abbildung 6) zeigt, dass sich für die Polytechnische Schule und die Berufsschule wesentlich mehr Buben als Mädchen entscheiden. Für die AHS-Oberstufe ist das Verhältnis anders gelagert. Bedeutend mehr

Mädchen als Buben wollen diesen Schultyp künftig besuchen. Dieser Zusammenhang ist signifikant (Cramer V = 0,18, $p < 0,05$).

Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die schulbezogene Zukunftsentscheidung (Forschungsfrage 9). Bedeutend weniger Burschen (46,75 %), verglichen mit den Mädchen (57,20 %), wollen eine zur Matura führende Schule besuchen.

Werden die die Berufswünsche nach Geschlecht analysiert ergibt sich das Bild, dass 51,83 % der weiblichen Befragten Berufswünsche haben, die vorwiegend aus dem sozialen Bereich stammen und sich sechs Berufsgruppen zuordnen lassen: (1) Kindergärtnerin / Hortpädagogin, (2) Lehrerin, (3) Ärztin / Gerichtsmedizinerin, (4) Tierpflegerin / Tierärztin, (5) Krankenschwester / Pflegerin und (6) Bankkauffrau.

Die männlichen Befragten hingegen tendieren eher in technische Berufssparten. Mehr als 50 % der Buben gaben Berufswünsche an, die sich sieben Berufsgruppen zuordnen lassen: (1) KFZ-Techniker / Mechaniker / Landmaschinenmechaniker / Berufskraftmechaniker, (2) Elektriker / Installations- und Gebäudetechniker, (3) IT-Techniker, (4) Polizist / Soldat, (5) Koch / Bäcker, (6) Landwirt / Weinbauer / Förster und (7) Architekt / Bauleiter.

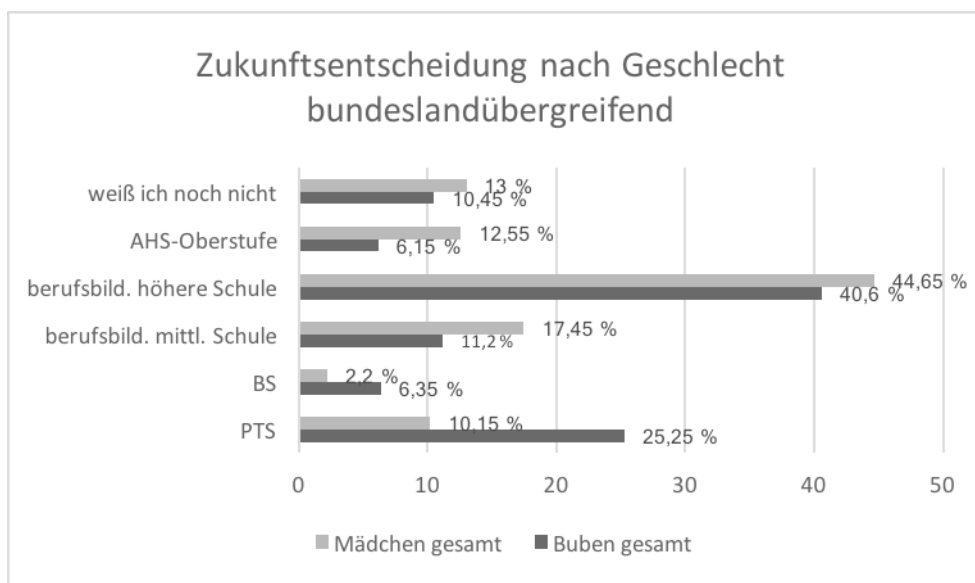


Abb. 6: Zukunftspläne der Schülerinnen und Schüler nach der 4. Klasse NMS nach Geschlecht

Zusammenfassend zu Forschungsfrage 10 kann resümiert werden, dass geschlechtsspezifische Berufswünsche vorliegen. Mädchen streben eher in die sozialen, Buben eher in die technischen Berufssparten.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Im Forschungsprojekt zur Schulentscheidung (schulische Zukunftsentscheidung) bzw. zur Erhebung der Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit von Neuen Mittelschulen an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich standen zehn Forschungsfragen im Fokus. Es war das Ziel, die Schul- bzw. Berufswünsche aus drei Perspektiven zu analysieren. Diese waren das Konzept der Entwicklungsaufgaben, die Schultheorie und die Feldtheorie. Die Ergebnisse des hier vorgestellten Forschungsprojektes zur schulischen Berufsorientierung lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Ergebnisse aus der Perspektive des Konzepts der Entwicklungsaufgaben

Forschungsfrage 1: Können SchülerInnen in der 4. Klasse NMS bereits einen konkreten Berufswunsch äußern?

Ergebnis: Es zeigt sich, dass knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler für sich selbst noch keine konkrete Berufsvorstellung äußern können.

Forschungsfrage 2: Welche Berufswünsche haben Schülerinnen und Schüler in der 4. Klassen NMS?

Ergebnis: Mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler geben Berufswünsche an, die sich laut WKÖ in vier folgende Berufsgruppen einteilen lassen: (1) Erziehung / Bildung / Soziales / Religion, (2) Maschine / Fahrzeuge / Metall, (3) Gesundheit / Medizin / Pflege und (4) Bau / Architektur / Gebäudetechnik.

Forschungsfrage 3: Welche Zukunftspläne haben SchülerInnen in vierten Klassen NMS?

Ergebnis: Die Befragung ergab, dass sich mehr als 65 % der befragten Schülerinnen und Schüler für eine weiterführende Schule und mehr als

50 % für eine weiterführende Schule mit Matura entscheiden.

Diese Ergebnisse können als Impuls für die Weiterentwicklung der aktuellen Berufsorientierung in Richtung einer stärkeren kompensatorischen Ausrichtung gewertet werden.

Befunde auf der Basis der Schultheorie bzw. der Aufgaben der Schule

Forschungsfrage 4: Wie hoch ist der Prozentsatz der Unentschlossenen?

Ergebnis: Der Prozentsatz der Unentschlossenen ist eindeutig abhängig vom Erhebungszeitpunkt. Gibt es im November der 4. Klasse NMS (siehe Niederösterreich) noch knapp 20 % an unentschlossenen Schülerinnen und Schüler, sind es im Mai der 4. Klasse NMS knapp 3 %, die noch nicht wissen, was sie im Folgeschuljahr machen werden.

Forschungsfrage 5: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unentschlossenen und der Anzahl der genutzten Angebote zur Berufsorientierung?

Ergebnis: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unentschlossenen und der Anzahl der genutzten BO-Angebote (Korrelationskoeffizient = 0,01919).

Es zeigt sich, dass im Berufsorientierungsunterricht die Hinzunahme von so genannten Zusatzangeboten kein Garant für die Verringerung der Anzahl der Unentschlossenheit sein dürfte.

Ergebnisse aus der Perspektive der Feldtheorie

Forschungsfrage 6: Welche Inputs im Umfeld der SchülerInnen können als die bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der SchülerInnen an NMS identifiziert werden?

Ergebnis: Bezugnehmend auf das Modell in Abbildung 4, kann festgestellt werden, dass die Zukunftsentscheidung aus der Perspektive der Befragten zu einem großen Teil (73,5 %) auf die Person und das familiäre Umfeld zurückzuführen ist.

Forschungsfrage 7: Klassenspezifische Effekte? Welche Inputs im Umfeld der SchülerInnen können als die bestimmenden Kräfte in Bezug auf die Zukunftsentscheidung der SchülerInnen an NMS identifiziert werden?

Ergebnis: Die Analyse der Einflussfaktoren in Bezug auf die Zukunftsentscheidung nach Schulstandort und Klasse ergab, dass bestimmte Größen abhängig von der Klasse stärker oder schwächer wirken.

Forschungsfrage 8: Unterscheiden sich die Zukunftspläne an den untersuchten Schulstandorten?

Ergebnis: Sowohl für Niederösterreich als auch für die Bildungsregion Oststeiermark lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der unentschlossenen Schülerinnen und Schüler und dem Schulstandort bzw. der Klasse feststellen.

Forschungsfrage 9: Unterscheiden sich die Zukunftspläne der Buben und Mädchen?

Ergebnis: Fasst man diese Ergebnisse schultypenspezifisch zusammen, zeigt sich, dass bedeutend weniger Buben (46,75 %), verglichen mit den Mädchen (57,20 %) in eine zur Matura führende Schule gehen möchten. Dies bedeutet, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Zukunftsentscheidung vorliegen.

Forschungsfrage 10: Gibt es hinsichtlich Berufswünsche geschlechtsspezifische Unterschiede?

Ergebnis: Die Befragung der Schülerinnen und Schülern nach ihrem Berufswunsch zeigt, dass noch immer geschlechtsspezifische Berufswünsche vorliegen. Mädchen streben eher in die sozialen, Buben eher in die technischen Berufssparten. Des Weiteren deutet die Analyse darauf hin, dass von den möglichen Berufen, die gewählt werden könnten, tatsächlich nur eine kleine Anzahl von den Schülerinnen und Schülern in Betracht gezogen werden.

Wie können diese Ergebnisse nun in Verbindung mit den theoretischen Darlegungen in Kapitel 3 und den Normierungen (Kapitel 2) eingeordnet werden?

Aus schultheoretischer Sicht (Fend, 1981; Wiater, 2013; Kiper, 2009) konnte gezeigt werden, dass die Schule einen Kompensationsauftrag zu erfüllen hat. Demnach soll das pädagogische Handeln die Benachteiligten im Blick haben. Es sollen

spezielle pädagogische Angebote gesetzt werden, um individuelle Defizite auszugleichen. Bei den Benachteiligten handelt es sich im Kontext der Berufsorientierung um die Gruppe der Unentschlossenen, die laut Havighurst, die die an sie gestellte Entwicklungsaufgabe an der Schnittstelle (nämlich den Übergang von einem Bildungssystem ins andere) nicht ohne Unterstützung meistern kann. An dieser Übergangsstelle ist die Wahrnehmung des Kompensationsauftrages durch die Schule gefordert. Dies wird besonders durch die Forderungen im kürzlich publizierten Papier des Ministeriums, in dem die Zielsetzung für den schulischen BO-Unterricht im Sinne des Kompensationsauftrages erläutert wurde, unterstrichen.

Aufgrund der derzeitigen Datenlage und bei vorsichtiger Generalisierung kann schlussgefolgert werden, dass über eine Modifikation der Ziele und des Kompensationsauftrags des Berufsorientierungsunterrichts nachzudenken ist. Insbesondere wäre über geeignete pädagogische Modelle für die Reduktion der Anzahl der Unentschlossenen zu diskutieren.

In Kapitel 3.3 wurde die feldtheoretische Position dargelegt. Diese stellte eine wesentliche Grundlage für die vorliegende Studie dar. Die Ergebnisse zeigen, dass das unmittelbare Umfeld von Jugendlichen einen wesentlichen Faktor bei der Schul- bzw. Berufswahl der Schülerinnen und Schüler darstellt.

Es konnte auch gezeigt werden, dass nicht alle Einflussfaktoren in allen Klassen und an allen Schulstandorten gleichsam wirken. Das ist ein Hinweis, dass es „den“ einen Berufsorientierungsunterricht sehr wahrscheinlich nicht geben wird. Für die Planung und Modellierung von Lernprozessen im schulischen Berufsorientierungsunterricht ist von klassen-, schul- und geschlechtsspezifischen Effekten auszugehen.

Es geht aber auch um die Frage, ob in stärkerem Ausmaß Berufs- oder Bildungsberatung angeboten werden soll. Was für eine Zielgruppe sinnvoll und nützlich sein kann, gilt nicht für eine andere Gruppe. Auch ist für das Fach Berufsorientierung ein höheres Ausmaß an fachspezifischen pädagogisch-diagnostischen Aktivitäten zu fordern.

Literatur:

BIC Berufsgruppen, abgerufen am 28.03.2017 unter: <http://www.bic.at/berufsgruppen.php>

BMB (Oktober, 2016). Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb). Informationen für SchulleiterInnen, abgerufen am 26.03.2017 unter: file:///F:/BO-Projekt/IBOBB%20an%20NÖ%20Schulen/IBOBB_Rationale_Okt2016.pdf

Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W., Helsper, & J., Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S.631-649). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G., Quenzel, & K., Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 54-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.

Götz, R., Haydn, F. & Tauber, M. (2014). Lifelong Learning Lifelong Guidance Politik der Europäischen Union, abgerufen am 28.03.2017 unter http://erwachsenenbildung.at/themen/bildungsberatung/llg_europa/politik.php

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

Groeben, A. V. (2003). Verstehen lernen. Diagnostik als Herausforderung. In *Pädagogik*, 4(35), S.6-9 Weinheim: Beltz Verlag.

Grootaert, Ch. & van Bastelaar, Th. (2002). Social Capital: From Definition to Measurement. In *Understanding and Measuring Social Capital*, S. 1-16. Washington D. C.: The World Bank.

Horstkemper, M. & Tilmann K.-J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W., Helsper, & J., Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.) (S.281-320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Kiper, H. (2009). *Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben*. In

S., Blömeke, T., Bohl, L., Haag, G., Lang-Wojtasik & W., Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 80-87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. Lewis, D. & Ecob, R. (1989). *School Matters*. London: Open Books.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G., Quenzel, & K., Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 11-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolgen. In G., Quenzel, & K., Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 123-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria (2016). *Bevölkerung nach Alter und Geschlecht*, abgerufen am 28.03.2017 unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html

Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R., Tippelt & B., Schmidt, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 217-231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.d

Wiater, W. (2009). Aufgaben und Funktionen der Schule. In S., Blömeke, T., Bohl, L., Haag, L., G., Lang-Wojtasik & W., Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson Studium. Wiesbaden: Springer.

Leitungsfunktionen im Wandel: Herausforderungen und Empfehlungen zur Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften im Bildungssystem

Die Anforderungen an das Bildungssystem steigen ständig und werden zunehmend an wirtschaftsorientierten Standards gemessen. Einerseits wird auch im Bildungswesen die Erkenntnis wirksam, dass die bisherige Vorstellung, wonach Organisationen im Sinne trivialer Systeme funktionieren, nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Darunter versteht man, dass ein bestimmter Input immer zum gewünschten Output führt, die Organisation nach Plan funktioniert und ihre Ergebnisse genau vorhersehbar sind. Andererseits wird ein immer differenzierteres externes nationales und internationales Monitoring eingesetzt. Durch die rasanten Veränderungen in Gesellschaft, Technik und Wirtschaft müssen sich auch die immer differenzierteren Organisationen immer schneller ändern.

Diesem geänderten Anforderungsprofil von Führungskräften muss auch im Bildungssystem auf allen Hierarchieebenen durch professionelles Qualifizierungssetting entsprochen werden. Empirische Belege aus der Schulwirksamkeitsforschung führen zum Schluss, dass die Qualität von Schulen indirekt durch Schulleitungshandeln bestimmt wird und gleichzeitig zählt die Schulleitung für die Verbesserung der Schülerleistungen neben Curricula und Unterricht zu den wichtigsten Einflussfaktoren (vgl. Bensen, 2011, S. 44). Dahingehend wird der Schulleitung bzw. der pädagogischen Führung in den letzten Jahren verstärkt die Funktion zugeschrieben, dass Schulleitungshandeln sowohl die Qualität, die Steuerung, die Entwicklung und die Transformation von Schule beeinflusst. Ihre Bedeutung wird dezidiert für die Entwicklung von Schule und Unterricht betont.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Veränderungen und den damit verbundenen wachsenden Herausforderungen für Leitungsfunktionen wurden in dieser Arbeit Empfehlungen für ein umfassendes Studien- und Unterstützungsangebot für Schulleiter und Schulleiterinnen, aber auch für Leitungsfunktionen auf unterschiedlichen Systemebenen und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen entwickelt. Dabei wurde einerseits der aktuelle Stand der (Schul-)Leitungsforschung und andererseits die Erfahrungen von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Burgenland, die entweder als Stammlehrer bzw. Stammlehrerinnen und Schulleiter bzw. Schulleiterinnen mit Führungskräften arbeiten oder als mitverwendete Landeslehrer bzw. Landeslehrerinnen durch ihre hauptsächliche Tätigkeit als Schulleiter bzw. Schulleiterin eine zusätzliche Expertise in dieses Feld einbringen, erhoben, ausgewertet und in das Konzept einbezogen.



The demands of the education system are constantly increasing and are increasingly being measured by economic standards. On the one hand, people in the field of education are aware that the idea of educational organizations as trivial systems can no longer be upheld. This means that a given input must always lead to the desired output and that the organization must function according to its plan and that the results of these organizations must be precisely predictable. On the other hand, these organizations adhere to an increasingly differentiated system of external national and monitoring.

Furthermore, due to the rapid changes in society, technology and the economy, even the increasingly differentiated organizations must change more rapidly.

This necessitates that executives of all levels should also undergo a professional qualification in order to meet the needs of the changing educational system. Empirical evidence suggests that the quality of schools is determined indirectly through school leadership. At the same time, school leadership is one of the most important influencing factors in improving student performance alongside curricula and instruction (see Bensen, 2011, pg. 44). As a result, the school management and pedagogical leadership in recent years are increasingly attributed to the function that school leadership affects both the quality, control, development and transformation of schools. Furthermore, the importance of administrators is emphasized for the development of school and teaching.

Against the background of the above changes and the associated challenges of growing leadership, this paper outlines recommendations for a comprehensive study and offers support for not only school administrators, but also for leadership at different levels and in different educational institutions. The current leadership research, as well as the experiences of teachers at Pädagogische Hochschule Burgenland, who work either as primary teachers or head teachers are collected, evaluated and included in this study.




Les exigences posées au système de l'enseignement ne cessent de s'accroître et s'orientent de plus en plus aux critères économiques. D'une part, on a constaté que dans le système éducatif, l'idée selon laquelle les organisations fonctionnaient comme des systèmes triviaux, que l'organisation était planifiable, qu'à un input donné correspondait l'output voulu et que les résultats étaient exactement prévisibles, n'était plus valable. D'autre part, on utilise aujourd'hui un monitoring externe national et international toujours plus différencié.

Compte tenu des changements très rapides de la société, de la technique et de l'économie, les organisations toujours plus complexes doivent également changer très vite. Ce nouveau profil requis par les cadres dirigeants est également indispen-

sable dans le système éducatif à tous les niveaux hiérarchiques et doit être atteint par l'intermédiaire d'une qualification professionnelle. Des preuves empiriques venant de la recherche sur l'efficacité scolaire montrent que la qualité des écoles dépend indirectement de l'action de la direction des établissements scolaires, de même que la direction des écoles a au même titre que le cursus d'études ou l'enseignement une influence importante sur l'amélioration des résultats des élèves (vgl. Bonsen, 2011, S. 44). On attribue donc aujourd'hui une fonction renforcée à la direction d'une école ou direction pédagogique en soulignant fermement sa grande influence aussi bien sur la qualité et la gestion que sur le développement et la transformation de l'école et de l'enseignement.

C'est dans ce contexte de changements et de nouveaux défis croissants pour les fonctions de direction que ce travail présente des recommandations globales de cours et de soutien pour directeurs et directrices d'école mais aussi pour différents niveaux de fonctions de direction et différents établissements d'enseignement. Pour l'élaboration de cette étude ont été prélevés, analysés et évalués les résultats actuels de la recherche générale ainsi que les expériences vécues et les expertises des enseignants et enseignantes de la Haute École Pédagogique du Burgenland qui travaillent également comme enseignants et enseignantes ou directeurs et directrices dans les écoles.

 Az oktatási rendszerrel szemben támasztott követelmények állandóan nőnek és leginkább gazdaságközpontú sztenderdekkel méri őket. Egyrészt az oktatásra is kihat az a felismerés, hogy az eddigi elképzelést, miszerint a szervezetek a triviális rendszerek értelmében működnek, már nem lehet fenntartani. Ezen azt értjük, hogy egy bizonyos bemenet mindig a kívánt kimenethez vezet, a szervezet tervszerűen működik és eredményei előre pontosan láthatók. Másrészt azt, hogy egyre differenciáltabb külső nemzeti és nemzetközi monitoringot alkalmazunk. A gyors társadalmi, technikai és gazdasági változásokkal az egyre jobban differencializálódó szervezeteknek is gyorsan kell változniuk. Ennek a vezetőikkel szemben támasztott megváltozott követelményprofilnak az oktatási rendszerben is meg kell felelni minden hierarchiaszinten a megfelelő szakmai képzési környezet biztosításával. Az iskola hatékonyságának kutatásából származó empirikus adatok arra engednek következtetni, hogy az iskolai vezetés tevékenysége az iskolák minőségét indirekt módon határozza meg és egyidejűleg az iskolavezetés a tanulói teljesítmények javítása szempontjából a tantervek és az oktatás mellett a legfontosabb befolyásoló tényezők egyike. (vö. Bonsen, 2011, 44). Ebben az értelemben az iskolavezetésnek, ill. a pedagógiai vezetésnek az utóbbi években egyre inkább az a szerepe, hogy az iskolavezetés cselekvése mind a minőséget, az irányítást, a fejlődést és az iskola átalakulását is befolyásolja. Az iskola és az oktatás fejlődése területén betöltött jelentőségét határozottan hangsúlyozzák.

A fent felsorolt változtatások és az azokkal összefüggő, vezetői tisztséget betöltőkkel szemben támasztott fokozódó kihívások fényében tanulmányunkban megfogalmazzuk javaslatokat egy átfogó képzési- és támogatási kínálatra, mely iskolavezetőknek szól, de a különböző rendszerszintek vezetői és a különböző oktatási intézmények vezetői is élhetnek vele. Ennek során egyrészt felmértük és kiértékeljük az (iskolai) teljesítménykutatás aktuális helyzetét, másrészt a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola oktatóinak tapasztalatait, akik főállású oktatóként és iskolavezetőként dolgoznak együtt vezetőikkel vagy óraadóként fő tevékenységüket tekintve iskolavezetőként további szaktudást hoznak magukkal, és bevonatuk őket a programba.



Zahtjevi prema obrazovnom sustavu stalno se povećavaju te se sve više mjere po ekonomskim standardima. S jedne strane, u obrazovanju postaje sve jasnije da prethodna ideja po kojoj organizacije funkcioniraju na trivijalnom sustavu rada nije više održiva. Pod tim se podrazumijeva da određeni doprinos uvijek dovodi do željenog rezultata, da organizacijski planovi djeluje te da su njezini rezultati precizno predvidljivi. S druge strane, primijenjuje se sve diferenciraniji nacionalni i međunarodni monitoring. Zbog brzih promjena u društvu, tehnologiji i gospodarstvu, diferencirane organizacije sve se više moraju sve brže mijenjati.

Ovom promijenjenom zahtjevu profila rukovoditelja također se kroz profesionalnu kvalifikacijsku postavku mora udovoljiti i u obrazovnom sustavu na svim hijerarhijskim razinama. Empirijski dokazi o istraživanju učinkovitost škola dovode do zaključka da se kvaliteta škola posredno određuje postupkom upravljanja školom, a uprava škole istovremeno, kao jedan od najvažnijih čimbenika pored nastavnih planova, pridonosi poboljšanju učeničkih postignuća (vidi Bonsen, 2011, str 44). U tu svrhu, upravlja škole ili pedagoškom vodstvu se u posljednjih nekoliko godina pripisuje funkcija utjecanja na kvalitetu, kontrolu, razvoj i transformaciju škole. Njena je važnost posebno naglašena za razvoj škole i nastave.

Na temelju gore navedenih promjena i srodnim rastućim izazovima rukovodećih mjesta, u ovom radu se iznose preporuke za sveobuhvatnu ponudu za studije i podršku ravnateljica i ravnatelja, ali i za rukovodeća mjesta na različitim razinama sustava i različitim obrazovnih institucijama. Pritom se s jedne strane prikazuje trenutno stanje istraživanja (školskog) vodstva, a s druge strane predočava, procjenjuje i uključuje u koncept iskustva učitelja i učiteljica Pedagoške visoke škole Gradišće koji rade ili kao redovni učitelji tj. učiteljice ili kao pomoćni državni učitelji odnosno učiteljice koji, osim što svojom primarnom djelatnošću rade kao ravnatelj tj. ravnateljice, na tom području pridonose svojom dodatnom stručnošću.

1. Führung im Bildungssystem

Die Steuerung des Bildungssystems ist von einem Wandel geprägt – auf Führungskräfte¹ im

Bildungswesen kommen neuere, komplexere Anforderungen zu. Kernbegriffe der „neuen“ Steuerung sind zum einen beispielsweise mehr Autonomie – im Sinne von mehr Entscheidungs-

kompetenzen bzw. -befugnisse in finanzieller und personeller Hinsicht – auf Ebene der Schule und der Organisation und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die Führungskraft. Zum Beispiel gibt es eine stärkere Orientierung an Output-Merkmalen und zentralen Lernstandserhebungen sowie die Implementierung der Qualitätsmanagementsysteme „Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)“ und „Qualitätsinitiative Berufsbildung (qibb)“. Dies bedingt neue Schwerpunkte und zusätzliche Aufgaben mit entsprechenden Verbindlichkeiten im Tätigkeitsspektrum der Leitung. Mit diesen gestiegenen Anforderungen steigt auch der Qualifizierungs-, Unterstützungs- und Professionalisierungsbedarf für Führungskräfte in Schule und System.

In diesem Wandel haben Führungskräfte einen entscheidenden Gestaltungsspielraum, den es professionell wahrzunehmen gilt. Führungskräfte gestalten den Rahmen, in dem die Lehr- und Fachkräfte verschiedener Professionen arbeiten, ganz wesentlich mit. Werden schon an Lehrer und Lehrerinnen hohe Erwartungen bezüglich Professionalität und Engagement geknüpft, so ist das umso mehr für schulische Führungskräfte der Fall. Und dies gilt für eine Neue Mittelschule oder ein Gymnasium in gleicher Weise wie für eine Volks-, eine Sonder- und eine Berufsschule oder einen Kindergarten. Gute Schulleiter und Schulleiterinnen verstehen nicht nur ihr pädagogisches Handwerk, sondern haben auch Leadership-Kompetenzen. Sie tragen eine große Personalverantwortung, steuern Prozesse der Schulentwicklung und repräsentieren ihre Schule nach außen.

Schulentwicklung funktioniert jedoch nicht auf Knopfdruck – Schulentwicklung braucht Zeit! Es geht darum, nachhaltige Prozesse zu initiieren und darum, die Potenziale zu heben, die in jeder Schule vorhanden sind. Denn die meisten Prozesse der inneren Schulentwicklung können von der Schule selbst beeinflusst werden. Dabei kommt den Führungskräften eine wichtige Schlüsselrolle zu.

1.1. Die Auswahl von Führungskräften

Die Auswahl von Leitungsfunktionen ist eine der wichtigsten Management-Entscheidungen,

da Organisationsentwicklung und auch -qualität standortbezogen erfolgen und von der Führung vorangetrieben werden.

Einige Länder (Belgien, Deutschland, Spanien, Italien, Malta, Polen, Rumänien, Slowenien, Finnland, etc.) haben bereits erkannt, dass es eine entsprechende Weiterbildung für Führungskräfte im Bildungssystem braucht und entwickelten umfangreiche Ausbildungslerngänge bis hin zu eigenen Berufsausbildungen (vgl. Kanape & Kethofer, 2017, S. 128).

Auch Österreich hat sich neue Ziele in der Steuerung gesetzt und neue Wege bei der Auswahl von Leitern und Leiterinnen im Bildungswesen (Assessments), ihrer Weiterqualifizierung (Leadership-Academy; Pädagogische Hochschulen) und der Verantwortungsausstattung von pädagogischem Führungspersonal (Teil-Autonomie der Schule) eingeschlagen. Es bleibt aber nach wie vor schwierig, möglichst geeignete Personen, die diese Führungsaufgaben ausgezeichnet erfüllen, zu finden. Es existiert bis dato kein Anforderungsprofil für zukünftige Leiter und Leiterinnen von Bildungseinrichtungen und Auswahlkriterien bzw. -methoden bleiben fragwürdig und unzuverlässig.

1.2. Steuerung konkret

Es ist nach heutigem Wissensstand unumstritten, dass Führungsverhalten bedeutsam für eine Organisation ist und dass vor allem Leitungsfunktionen im Bildungssystem direkten und indirekten Einfluss auf die Entwicklung der Bildungseinrichtung haben.

Vorweg zu klären ist, was Charakteristika eines Steuerungsgeschehens im komplexen Mehrebenensystem nach Altrichter sind:

Steuerung ist wohl kaum als geradliniger Vorgang des Durchsetzens von Steuerungsententionen von oben nach unten zu verstehen, sondern setzt sich aus einer größeren Zahl von sozialen Prozessen zusammen, bei denen unterschiedliche Akteure auf verschiedenen Ebenen unter verschiedenen Handlungslogiken mitwirken. (Altrichter, 2011, S. 125)

Altrichter hat sich der Frage gestellt, wie Steuerung konkret geschieht, was ihre Leistungen sind und welche Fallen sich auftun. Dazu wurden Vertreter und Vertreterinnen des Ministeriums, der Schulaufsicht sowie der Schulleitung über deren Rollenverständnis und ihre Erwartungen an andere Akteure und Akteurinnen befragt. Wie nicht anders zu erwarten war, wurden in diesen Interviews eine Anzahl von Charakteristika und Problemen deutlich, die offenbar Ansätze der Steuerung in Mehrebenensystemen häufiger begleiten (vgl. Altrichter, 2011, S. 121).

Altrichter zählt einige Ergebnisse der Befragungen wie folgt auf:

1. „Steuerung“ ist nicht identisch mit „Top-down-Durchgriff“: Zunächst zeigt sich deutlich, dass keine(r) der interviewten Akteure und Akteurinnen davon auszugehen scheint, dass reale Steuerung als „Top-down-Durchgriff“ von der ministeriellen Schulverwaltung auf die Einzelschule funktioniert. Die rangniederen Akteure und Akteurinnen scheinen dafür zu viel „Eigenleben“ zu haben. Sie fügen sich nicht bruchlos und voll in die Erwartung ranghöherer Akteure und Akteurinnen.
2. Partiiell unterschiedliche Aufgabenwahrnehmungen: Die Rollenselbst- und -fremdbeschreibungen – z.B. zwischen Schulbehörde und Ministerium oder zwischen Schulleitung und Behörde – unterscheiden sich deutlich, sowohl in der Qualität der Tätigkeit als auch in Hinblick auf die primäre Tätigkeitsrichtung.
3. Unterschiedliche Problemwahrnehmungen: Die Akteure und Akteurinnen haben auch positionsspezifisch unterschiedliche Wahrnehmungen dessen, was ein „drängendes Problem“ ist.
4. „Steuerung“ drückt sich in der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen aus: Damit ein „Steuerungsimpuls“ seine „Steuerungswirkung“ entfalten könnte, müsste er von einem Systemakteur zum nächsten gleichsam „weitergereicht“ werden. Dieses Bewusstsein, dass die Handlungskoordination – die „Gesteuertheit“ eines Systems zur Erhaltung eines status quo oder Transformationsprozesses – zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen bedeutsam ist, drückt sich in den vielfachen Klagen über mangelnde oder nicht wirksame

Kommunikation aus (vgl. Altrichter, 2011, S. 122f).

Die beschriebenen Koordinationsprobleme wurden nicht unbedingt durch individuelles Versagen verursacht – sie haben prinzipiellen, strukturellen Charakter. Über „Steuerung“ zu sprechen bedeutet nicht die Annahme, dass Steuerungsinentionen zu 100% in entsprechende Folgehandlungen umgesetzt oder Steuerungshandlungen ohne Nebenwirkungen ablaufen würden. „Steuern“ heißt viel mehr, dass die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen eingeschränkt wird (vgl. Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 6). In diesem Zusammenhang nannten alle Akteure und Akteurinnen weitgehende Vorschläge, die auf eine Veränderung der Koordinationsverhältnisse zwischen den Schnittstellen im System hinauslaufen. Schulleitung als auch Ministerialvertreter bzw. -vertreterinnen können sich beiderseits vorstellen, autonome Entscheidungsmöglichkeiten der Einzelschulen bzw. Organisationen zu stärken und Strukturen zu schaffen, um die Aufgaben der wichtigen Akteure und Akteurinnen verschiedener Ebenen zusammenzuhalten (vgl. Altrichter, 2011, S. 125).

1.3. Die Governance-Perspektive

Altrichter betont, dass „Governance“ kein Gesetz zu demokratischen Verhältnissen ist – die „Governance-Perspektive“ als Forschungsansatz will verstehen, was „Steuern von sozialen Systemen“ heißen könnte und will eine differenzierte Antwort auf die Fragen der Systemgestaltung geben. Der Begriff wird seit den 1980er Jahren in den Politik- und Sozialwissenschaften für die Konzeptualisierung von Phänomenen verwendet, die zuvor als „Regieren“ oder „Steuern“ bezeichnet worden waren (vgl. Altrichter & Maag-Merki, 2010, S. 7).

Dieser Ansatz will die realen Koordinationsverhältnisse hinter verschiedenen Steuerungskonzepten analysieren und in ihren Bedingungen und Auswirkungen verstehen. „Die Governance-Forschung untersucht das Zustandekommen sozialer Ordnung (...) unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen in komplexen Mehrebenensystemen.“ (Altrichter, 2011, S. 126)

2. Empirische Untersuchungen

2.1. Forschungsfrage und Zielsetzung

In dieser Arbeit wurden folgende Forschungsfragen behandelt:

- Was sind im Zusammenhang mit dem Wandel im Bildungssystem die Herausforderungen und was wären praxisnahe Entwicklungsansätze für die Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften dieses Systems?
- Auf welche Kompetenzen von Führungskräften zielt ein bedarfsorientiertes Studienangebot – unter Berücksichtigung der immer komplexer werdenden Aufgabenstellung von Leitung, Führung, Management und Organisation – für die Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften im Bildungssystem ab?
- Welche Inhalte, Lernsettings und Methoden sind für die Erreichung der Kompetenzen notwendig?

Zum einen wurden die durch den Wandel im Bildungssystem resultierenden An- und Herausforderungen bzw. die zu entwickelnden Kompetenzen von Führungskräften im Bildungssystem – unter Einbeziehung der Expertise von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Burgenland – analysiert. Zum anderen wurde ein Empfehlungskatalog – aufgrund von den in der Arbeit gewonnenen Erkenntnissen – für ein bedarfsorientiertes Aus- und Fortbildungsprogramm für Leitungsfunktionen im Bildungswesen auf unterschiedlichen Systemebenen ausgearbeitet.

Resümierendes Ziel dieser Arbeit war es, die Herausforderungen von Führungskräften im Bildungssystem aufzuzeigen und Empfehlungen bzw. praxisnahe Entwicklungsansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften im Bildungssystem zu entwerfen.

2.2. Datenerhebung: Leitfadeninterview

Der Leitfaden für die Experten- bzw. Expertinneninterviews dieser Arbeit gliederte sich in drei Themenbereiche, nämlich den Wandel in der Führung über die Zeit, den Kompetenzen von Führungskräften und deren Anforderungen so-

wie die Erstellung eines Professionalisierungsangebots von Führungskräften im Bildungssystem. Schlussendlich ging es darum, zu erheben, was die Pädagogische Hochschule Burgenland dazu beitragen kann, damit das ganze Support-System einen hohen Standard aufweist.

Zu Beginn wurden Experten und Expertinnen der Pädagogischen Hochschule Burgenland, die mit Führungskräften zusammenarbeiten bzw. selbst ein Team oder eine Gruppe leiten, zur Steuerung im Bildungssystem interviewt. In diesem Fragebereich ging es zunächst darum, den Wandel im schulischen Kontext und die dadurch komplexer werdenden Aufgabenstellungen zu erfassen. Hintergrund der Befragung waren Kernbegriffe der neuen Steuerung. Zum einen beobachtete man in den letzten Jahren mehr Autonomie im Sinne von mehr Entscheidungskompetenzen und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die Führungskraft, zum anderen gab es in der Vergangenheit eine stärkere Orientierung an Output-Merkmalen, wie diversen Wissensüberprüfungen der Schüler und Schülerinnen (siehe Pisa-Test bzw. Bildungsstandards). Des Weiteren wurden die Kompetenzen erfragt, die Führungskräfte benötigen, um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden und welche Kriterien es überhaupt braucht, um beim Auswahlverfahren als Leitungsfunktion als geeignet betrachtet zu werden.

Darauf aufbauend wurden die Interviewenden zum Aus- bzw. Fortbildungsangebot für Führungskräfte im Bildungssystem – organisiert von der PH Burgenland – befragt. Mit dem Dienstrecht Neu gab es in der Weiterbildung für Leiter und Leiterinnen einen Wandel von „on-the-job“ – Weiterbildung hin zu einem Lehrgang als notwendige Vorqualifikation für das Ansuchen um den Posten eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin. Bereits vor ihrer Bestellung müssen diese zukünftig die Absolvierung des Hochschullehrganges „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ im Umfang von 90 ECTS-Credits absolviert haben. Bis jetzt war es so, dass Schulleiter bzw. Schulleiterinnen erst nach Bestellung den Lehrgang „Schulmanagement“ (12 ECTS-Credits) besuchen mussten. Der Lehrgang war somit „on-the-job“ zu absolvieren, für Lehrer und Lehrerinnen nach dem Dienstrecht Neu ist für die Bestellung nun eine Vorqualifikation notwendig. In den ersten Fragen ging

es zunächst darum, die Vor- und Nachteile beider Weiterbildungsmöglichkeiten zu erheben.

In den weiteren Fragestellungen wurden die Organisation und Arbeitsweisen, die Inhalte bzw. Module, die methodische Umsetzung, die zeitliche Gestaltung sowie die durch diesen Lehrgang erwarteten Ergebnisse für das Bildungssystem erfasst. Die Befragten, die selbst berufsbegleitend einen Masterlehrgang und ein Doktoratsstudium absolviert haben, konnten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse offen einfließen lassen.

Neben der Weiterbildung im Sinne einer Vorqualifikation ist es auch Aufgabe der Pädagogischen Hochschule Burgenland, durch geeignete Weiterbildungsangebote die Qualität der Führungskräfteentwicklung zu steigern. Im Mittelpunkt standen die Qualitätsstandards der Weiterbildung und Kompetenzen der Referenten und Referentinnen bzw. Lehrenden. Lehrer- und Lehrerinnenfort- und -weiterbildung ist ein grundlegender Faktor für die Weiterentwicklung des Schulsystems. Den Pädagogischen Hochschulen obliegt somit die Aufgabe, dass die Qualität der Veranstaltungen – im Kontext sich verändernder Bedingungen – einen hohen Standard aufweist. Den Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Zum einen wurden in den Experten- bzw. Expertinneninterviews die Kriterien und Qualitätsstandards für die Weiterbildung der PH Burgenland diskutiert, um überhaupt einen erfolgreichen Hochschullehrgang für Führungskräfte durchführen zu können. Zum anderen wurde nachgefragt, welche Kompetenzen Referenten und Referentinnen, um in der Weiterbildung unterrichten zu können, benötigen.

Des Weiteren ging es am Ende der Leitfadenterviews auch darum, herauszufinden, wie für die Experten und Expertinnen ein Fortbildungskonzept für Führungskräfte optimal und flexibel organisiert sein sollte, welche Inhalte ein Fortbildungsangebot beachten müsste und welche Lernsettings berücksichtigt sein müssten.

2.3. Sample

Die Erfahrungen von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Burgenland dienen als Grundlage der Experten- bzw. Expertinnenbe-

fragungen. Diese brachten als Stammlehrer bzw. Stammlehrerinnen, da sie mit Führungskräften zusammenarbeiten oder als mitverwendete Landeslehrer bzw. Landeslehrerinnen durch ihre hauptsächliche Tätigkeit als Schulleiter bzw. als Schulleiterin, eine zusätzliche Expertise in dieses Feld ein. Sieben Experten und Expertinnen der PH Burgenland nahmen am Leitfadenterview teil, wobei es sich um zwei männliche und fünf weibliche Personen handelte. Die Interviewten setzten sich aus einem Mitglied des Rektorats, einem Institutsleiter, einer Institutsleiterin, zwei Schulentwicklungsberatern bzw. -beraterinnen (verantwortlich für Fortbildungen im Bereich Führungskräfte), einem IT-Experten bzw. einer IT-Expertin und zwei Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen der PHB (welche gleichzeitig Schulleiter bzw. Schulleiterinnen sind), verantwortlich für die Organisation von Fortbildungen, zusammen.

2.4. Datenauswertung:

Nach Durchführung der leitfadengestützten Interviews wurden diese mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die dadurch gewonnenen Erkenntnisse in das Konzept für ein bedarfsorientiertes Studien- und Unterstützungsangebot zur Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften im Bildungssystem eingearbeitet.

2.4.1. QCAMap – eine qualitative-Datenanalyse-Software

QCAMap ist eine Online-Software für qualitative Datenanalyse, welche grundsätzlich Unterstützung bei der Auswertung von Texten liefert. Ein Team um Philipp Mayring und Thomas Fenzl hat mit Unterstützung der Universität Klagenfurt QCAMap entwickelt. Deren Grundgedanken waren, interaktiv durch die einzelnen Schritte induktiver Kategorienentwicklung und deduktiver Kategorienanwendung zu führen. Als Web-Applikation wird die Software immer auf dem neuesten Entwicklungsstand gehalten und ist als Open Access Programm – zumindest gegenwärtig – kostenlos und jederzeit verfügbar (QCAMap, 2014). Auch in dieser Forschungsarbeit hat man sich bei der Analyse der Transkripte dieser Software bedient. Mittels der inhaltlichen

Interpretationsarbeit wurde nach der induktiven Methode vorgegangen, indem Kategorien aus dem Material heraus entwickelt wurden. Generelle Arbeitsschritte der fallbezogenen Auswertung (Kodierung, Codenotizen, Kategorienbildung und Memos) sowie der fallübergreifenden Analyse lassen sich in der Zusammenfassung bzw. den Empfehlungen wiederfinden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 609).

Nach der vollständigen Zuordnung aller relevanten Textabschnitte konnten alle codierten Textsegmente aus einer Kategorie aufgerufen und zusammengefasst werden. Das Kategoriensystem für die vorliegende Arbeit wurde in Anlehnung an die Interviewleitfäden entwickelt und gliedert

sich in fünf Hauptkategorien. Die dazugehörigen Subkategorien orientierten sich an den Hauptfragen in den Themenblöcken der Leitfäden. Zur besseren Übersicht wurden die Hauptkategorien und ihre Subkategorien in Form einer Tabelle dargestellt (vgl. Mayring, 2002, S. 114).

2.4.2. Hauptkategorien der Datenauswertung

Exemplarisch soll nun die Auswertung der Hauptkategorie 5 „Qualitätssicherungsmaßnahmen der PHB im Bereich der Professionalisierung von Führungskräften“ dargestellt werden.

Hauptkategorien	Subkategorien	
1. Wandel in der Führung		
	SK1	• Früher
	SK2	• Heute
2. Kompetenzen von Führungskräften		
	SK3	• Fachlich, systemisches Wissen
	SK4	• Leadership-Kompetenzen
	SK5	• Innovationsorientierte Kompetenz: Kreativität
	SK6	• Kompetenzen der Funktion als FK
	SK7	• Konfliktmanagement-Kompetenzen
	SK8	• Soziale Kompetenzen
	SK9	• Empathie
3. Training "on-the-job"		
	SK10	• Vorteile
	SK11	• Nachteile
4. Professionalisierungsangebot NEU		
	SK12	• Vorteile
	SK13	• Nachteile
	SK14	• Empfehlungen Struktur
	SK15	• Empfehlungen Inhalt
5. Qualitätssicherungsmaßnahmen der PHB im Bereich der Professionalisierung von Führungskräften		
	SK16	• Organisation / PHB
	SK17	• Personal

Tabelle 1: Haupt- und Subkategorien / Qualitative Inhaltsanalyse

2.4.3. Auswertung der Hauptkategorie 5: „Qualitätssicherungsmaßnahmen der PHB im Bereich der Professionalisierung von FK“

Abkürzungen im Interview:

HLPx = Hochschullehrperson (1-7); z.B.: HLP4
Bxxx = bezeichnet den Code, der in QCMap zu bestimmten Subkategorien vergeben wurde (1-198); z.B.: B178

Der PH Burgenland obliegt die Aufgabe, dass die Qualität der Veranstaltungen der Aus- und Weiterbildung einen hohen Standard aufweist. Auch den Lehrenden kommt in diesem Kontext eine besondere Rolle zu. Beide Aspekte wurden in den ExpertInnenbefragungen diskutiert und die Erkenntnisse daraus werden in den folgenden Subkategorien näher betrachtet.

Die Ergebnisse der Subkategorie „Organisation / PHB“ geben Auskunft darüber, welche Anforderungen die Pädagogische Hochschule Burgenland zu erfüllen hat, um Professionalisierungsmaßnahmen für Leitungsfunktionen im Bildungswesen anbieten zu können.

Zum einen werden gewisse Grundlagen und Anforderungen von der Pädagogischen Hochschule und den Lehrgangleitern bzw. Lehrgangleiterinnen vorausgesetzt, zum anderen nennen die Experten und Expertinnen genaue Vorstellungen, welche Erwartungen sie an das Lehrpersonal stellen und welche Kompetenzen diese zu erfüllen haben.

„Ich erwarte mir von einem Lehrgangleiter bzw. einer Lehrgangleiterin der PHB, der oder die vielleicht auch einzelne Module inhaltlich abdeckt, dass er/sie genau das, (...), von Haltung und vom Verständnis und von Kompetenz und von Fachwissen selber hat, (...). Er/sie ist ein guter Coach, ein guter Supervisor, ein guter Psychologe etc. Ich gehe davon aus, dass man als durchgängigen roten Faden eine gute Lehrgangleitung hat, die durchgehend dabei ist und den Lehrgang leitet. Dieser Lehrgangleiter muss Fachexperte sein, er/sie muss von allem etwas verstehen, der/die muss gut sein. Das ist der rote Faden, der ist der „Lehrgangspapa“ oder sie ist die „Lehrgangsmama“ (...).“ (HLP7/B156)

„Die Begleitung auch während der Ausbildung ist auch ganz wichtig, wo die Pädagogische Hochschule einfach gute Angebote setzen kann. Und was auch Angebote an der Pädagogischen Hochschule auszeichnen kann, im Vergleich zu anderen Institutionen, dass die Gruppe eben wirklich durch den gesamten Lehrgang ein Stück weit begleitet wird.“ (HLP3/B192)

Empfehlungen gibt es seitens der Hochschulexperten und -expertinnen auch in Bezug auf Vernetzungs- und Austauschangebote bzw. Veranstaltungen, um den Leitungsfunktionen auch die Möglichkeit zu bieten, sich mit anderen Leitern und Leiterinnen von Bildungseinrichtungen austauschen zu können:

„Ich finde auch Vernetzungs-Veranstaltungen ganz wichtig - das erlebe ich immer bei Leitertagungen. Man freut sich, dass man andere sieht, um sich einfach austauschen zu können. Es geht dann weniger um den Inhalt, sondern dass man einen Austausch moderiert.“ (HLP2/B95)

„(...) trotzdem es muss auch dann die Veranstaltungen geben, wo halt die Führungskraft dann auch gemeinsam mit allen anderen - (...) - arbeitet, damit es auch die Bodenhaftung quasi behält.“ (HLP5/B101)

Des Weiteren wäre – vor allem seitens der Pädagogen und Pädagoginnen – der Wunsch da, dass Fortbildungen in der Zukunft auch so angedacht sind, dass sie in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden:

„Ich finde schon, dass man auch diese schulfreie bzw. unterrichtsfreie Zeit nutzen könnte, wobei es sicher die Sorge gibt, dass es eventuell dann nicht in dem Ausmaß angenommen werden würde, wie man es sich wünschen würde. Ich glaube aber auch, dass es in dieser Hinsicht ein bisschen Mut braucht, um eben einen gewissen Paradigmenwechsel anzuleiten oder in Gang zu setzen, weil es für mich schon etwas mit Professionalisierung zu tun hat und mit einem eigenen Professionalisierungsbewusstsein.“ (HLP3/B153)

Welche Anforderungen nun Referenten und Referentinnen der Pädagogischen Hochschule Burgenland zu erfüllen haben, wird in der Subkategorie „Personal“ näher erläutert. Dabei wird

prinzipiell eine fachliche Feldexpertise seitens der Lehrenden an der PHB vorausgesetzt, wobei diese Verhaftung nicht ausschließlich Schule betreffen muss – auch Managementkenntnisse, wie auch Erfahrungen aus der Privatwirtschaft können in eine Aus- und Fortbildung von Führungskräften einfließen.

„Die PH ist mit Sicherheit gefordert, wirklich gute Referenten bzw. Referentinnen zu finden, die gewisse Qualitätsansprüche erfüllen im Sinne von fachlicher Kompetenz wie auch personaler Kompetenz, weil es ist auch wenig hilfreich, wenn der Referent bzw. die Referentin zwar inhaltlich eine ganz hohe Expertise mitbringen kann, aber irgendwie die Gruppe nicht erreichen kann.“ (HLP3/B155)

„Speziell ReferentInnen haben sehr viel in der Hand und da wäre mir schon auch wichtig, dass sie selbst vielleicht einmal LeiterInnen waren und darüber hinaus noch über eine weitere Qualifikation verfügen, vor allem was Management betrifft.“ (HLP2/B155)

„Meine Erfahrung ist, dass es schon die Verhaftung mit dem Feld Schule braucht, damit Referenten bzw. Referentinnen gut angenommen werden. Die besten Referenten sind immer die, die irgendwann ein bisschen schon in der Schule waren und sich dann auch wieder wo anders hin entwickelt haben, weil wenn sie noch ganz im schulischen Feld sind, das ist auch von Nachteil - da ist man wieder zu sehr betriebsblind. Die beste Mischung sind Menschen, die Schule auch als Lehrpersonen kennen und gute Trainer sind (...).“ (HLP5/B103)

„Eben eine Mischung aus Privatwirtschaft und Feldkompetenz Schule. Nicht betriebsblind, (...).“ (HLP5/B103)

Auch war es den Befragten in den Experten- bzw. Expertinneninterviews ein großes Anliegen, nicht auf die personalen Kompetenzen der Lehrenden zu vergessen. Um Lehrveranstaltungen bzw. Lehrgänge erfolgreich leiten zu können, braucht es auch unbedingt einen wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen: „(...) glaube ich, dass das Allerwichtigste wertschätzender Umgang ist. Das ist einmal das Um und Auf. Fertige Lehrer bzw. Lehrerinnen sind in

einem Hörsaal, alle stehen mitten im Berufsleben und man hat keine Studenten bzw. Studentinnen vor sich sitzen. Das muss man schon ehrlich sagen.“ (HLP1/B120)

Was die Auswahl der Referenten und Referentinnen betrifft, wurde auch auf eine Diversität der Vortragenden hingewiesen. In Fortbildungsmaßnahmen wünscht man sich auch „frischen Wind“ in Bezug auf die Lehrenden und man könnte sich durchaus gut vorstellen, dass diese auch von anderen Hochschulen bzw. Universitäten oder Unternehmen einen Lehrauftrag bekommen.

„Dazu könnte ich mir auch vorstellen, dass Vortragende aus anderen Bereichen, aus anderen Bundesländern von verschiedenen Hochschulen bzw. Universitäten eingeladen werden. Burgenland ist so klein im Verhältnis zu Österreich selbst - da steckt sicher noch mehr Potenzial drinnen und das sollte man unbedingt nutzen.“ (HLP2/B134)

„Des Weiteren ist die PH Burgenland in diesem Kooperationsverbund, z.B. mit der Uni Graz oder auch mit der PH Steiermark, KPH etc. Somit kann ich mir gut vorstellen, dass Lehrende auch von anderen Organisationen an der PH Burgenland einen Lehrgang unterstützen könnten. Ich würde es überhaupt gut finden, dass dieser Entwicklungsverbund viel an Potenzial mitbringen kann und die PH bzw. wir an der PH Burgenland müssten jetzt wirklich den Mut haben, dies auch zu nützen und dass man auch die eigenen Türen aufmacht. Wir sollten uns nicht scheuen, neue Mitglieder ins Boot zu holen bzw. in einer falschen Angst stecken im Sinne von “wir könnten etwas verlieren“ oder wie auch immer, sondern dass man es echt als Chance sieht und wirklich die Zusammenarbeit sucht.“ (HLP3/B134)

Und zu guter Letzt berief sich eine Hochschul-lehrperson auf eine innovative, längst notwendige Empfehlung: Es braucht in naher Zukunft ein Kompetenz- bzw. Anforderungsprofil für Lehrende an Hochschulen bzw. Universitäten, um eben eine gewisse Qualität in der Aus- und Fortbildung zu garantieren:

„Es ist nur so, dass es für unseren Bereich kein Anforderungsprofil an Lehrende gibt, außer den Abschlüssen. Wenn jemand sich bewirbt als Hoch-

schulprofessor, dann zählen seine Abschlüsse. Die Kompetenzen, die ansonsten da sein müssten, sind nicht erforderlich - und meines Wissens gibt es auch keine. (...) Deswegen würde ich jetzt meinen, ich kann auch hier „aus der Hüfte geschossen“ nicht konkret Antworten geben (...). Du hast auf der einen Seite die formalen Abschlüsse natürlich, auf der anderen Seite gibt es aber auch Abschlüsse, die informell und non-formal da sind, die einen Menschen ausmachen!“ (HLP4/B62)

„Wenn es um die ReferentInnen geht, müssten wir - die PH - überhaupt in allen Bereichen darauf schauen, dass Lehrende gewisse Kompetenzen innehaben und auch vermitteln können.“ (HLP4/B63)

Es wäre wünschenswert, wenn sich Hochschulen und Universitäten die Umsetzung dieser Vision zum Ziel setzen würden. Um auf Qualität in Bildungsmaßnahmen zu setzen, benötigt es eben neben einem hochwertigen Curriculum in Struktur und Inhalt auch bestqualifizierte und motivierte Lehrende.

Ein Interview ging zum Ende hin sehr in die Tiefe und bewegte sich gesellschaftspolitisch auf einer kritischen Ebene. Eine Hochschullehrperson blickte in die bildungspolitische Zukunft und äußerte ihre Zweifel dahingehend, dass eine mangelhafte Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften für die Gesellschaft fatale Konsequenzen mit sich bringen würde:

„Und was erwarte ich mir? Ich erwarte mir ein Funktionieren der Schule von Morgen, die ganz anders ausschauen wird, eben dadurch, dass es Führungskräfte gibt bzw. geben wird, die genau dieses Rüstzeug bzw. Werkzeug im Rucksack haben. Und wenn die das nicht haben, dann wird Schule nicht funktionieren und es wird ein ziemliches Chaos herrschen. Wenn man schaut, wie die Schule derzeit in Diskussion ist - das ist ja alles nicht von ungefähr - dann wird das noch viel stärker werden. Die Privatschulen werden aus dem Boden schießen und es wird auch Geld damit zu verdienen sein, weil irgendwelche findigen Unternehmer dann wirklich Schule anbieten, wie sie dem Jahr 2020 oder 2030 entsprechen wird und wie man sie braucht. Nur wird man dann viel Geld dafür bezahlen müssen, wenn das

öffentliche Schulsystem versagt und es werden sich nur bestimmte Gesellschaftsschichten das leisten können und das gibt wieder einen irrsinnig sozialen Sprengstoff in der Gesellschaft.“ (HLP7/B194)

Dieses Zitat sollte zum Nachdenken anregen und aus diesem Grund ist es höchste Zeit zu handeln. Handeln in der Hinsicht, dass Führungskräfte, die für das Funktionieren und Bestehen erfolgreicher Bildungsorganisationen essentiell sind, bestmögliche Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in allen Bundesländern Österreichs erhalten.

„Also das ist wirklich nicht ohne - ich denke mir, das ist ein Gebot der Stunde und eine Notwendigkeit und wir können nicht früh genug damit anfangen, eben Führungskräfte so fit zu machen, dass sie genau das im Blick und im Visier haben, das auch verstehen und handeln können. Dann wird Schule auch gelingen.“ (HLP7/B194)

3.Zusammenfassung und Empfehlungen

Auf der Basis der wichtigsten Erkenntnisse der Experten- und Expertinneninterviews werden nun Empfehlungen für ein Professionalisierungskonzept für Führungskräfte aufgelistet. In einigen Bereichen der konkreten Umsetzungen, wie z.B. für die detaillierte Erarbeitung eines Kompetenzprofils für Führungskräfte oder um die Stärken unterschiedlicher Leistungsnachweise darzustellen, wird auf wissenschaftlich anerkannte Quellen hingewiesen.

Wie aus einem Interview ganz klar hervorgeht und wie auch Forschungsergebnisse belegen, nehmen Führungskräfte für die Qualitätsentwicklung des österreichischen Bildungswesens einen sehr wichtigen Dreh- und Angelpunkt ein (vgl. Schratz, et al., 2015, S. 221f). Wie sie bildungspolitische Vorgaben an ihrer Schule / Bildungseinrichtung implementieren, ist essentiell für die Qualität des Bildungs- und Schulsystems, für den Erfolg des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Österreich und die gesellschaftliche Entwicklung generell.

Empfehlung 1: Es ist eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschule, Führungskräfte in

ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Deshalb ist es wichtig, diesem sowohl im Prozess der Hinführung auf Führungspositionen als auch im Prozess der berufsbegleitenden Unterstützung einen zentralen Schwerpunkt in der Fort- und Weiterbildung einzuräumen. Die Zielgruppe, Führungspersonen aller Bildungseinrichtungen, muss in ihrer Rolle als Gestalter der Zukunft in einem ganzheitlichen Unterstützungsangebot umfangreich positioniert werden. Dies bedingt auch eine Ausweitung und Verlagerung des Beratungsangebots für diese Zielgruppe.

Wenn man die Ergebnisse der Experten- bzw. Expertinneninterviews vergleicht, kristallisiert sich die Annahme heraus, dass sich Leitungsfunktionen früher anderen Herausforderungen stellen mussten als heute. Von reinen Verwaltungstätigkeiten bzw. schlichtem Erfüllen diverser Weisungsaufträge, geht die Entwicklung zum autonomen Schul- und Personalmanagement bis hin zum "output"-orientierten Marketing. Die Devise für Bildungseinrichtungen heutzutage lautet: „sehen und gesehen werden“; publik in Medien durch diverse Projektbeteiligungen und öffentliches Marketing zu sein und regelmäßig Werbung für den eigenen Schulstandort zu betreiben.

Empfehlung 2: Eine zeitgemäße Unterstützung von Führungskräften vermittelt grundlegende Kenntnisse der schulischen Öffentlichkeitsarbeit. Grundsätzlich steht der Schule dafür die gesamte Palette an traditionellen PR-Instrumenten zur Verfügung.

Um aktuell erfolgreich in einer Leitungsfunktion agieren zu können, müssen Führungskräfte auf die veränderten Anforderungen vorbereitet werden. Da man eben diesen neuen Anforderungen gerecht werden möchte, braucht es heute und in der Zukunft neben fachlich fundiertem Wissen, um im Feld erfolgreich tätig zu sein bzw. auch anerkannt und akzeptiert zu werden, soziale bzw. personale Fähigkeiten, sozusagen überfachliche Kompetenzen (vgl. Huber & Schwander, 2015, S. 21f).

Zusammenfassend kann man aus den Ergebnissen der Befragungen festhalten, dass es eine „gute Theorie“, einen Rucksack voll Wissen, aber auch soziale Kompetenzen in Bezug auf Personalentwicklung braucht. Führungskräfte müssen

auch ein gewisses Maß an Konfliktmanagement, Respekt, Reflexions- und Evaluationskompetenz, Klarheit und Rhetorik wie auch Empathie und Humor mit ins Feld bringen. Als Grundlage bietet sich in der Literatur und Bildungsforschung das „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) an (vgl. Huber & Schwander, 2015, S. 25f). Sind nun die entsprechenden Fähigkeiten bei Leitungspersonen ausgewogen vorhanden (d.h.: bringen Führungskräfte fachliche Kompetenzen mit und können sie zudem auf Beziehungsebene mit ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen arbeiten) werden ihre Leitungskompetenzen als „geeignet“ beurteilt und sie tragen zu effektiver Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen bei.

Zum Thema, auf welche Kompetenzen ein Professionalisierungsangebot abzielen soll, zählen fachliches Wissen (sehr oft wurden rechtliche Grundlagen genannt) im Sinne einer Feldkompetenz zu Schule und Führungshandeln, soziale wie personale Fähigkeiten sowie diverse Methodenkompetenzen (vgl. Huber, 2013, S. 27f).

Empfehlung 3: Im Bereich des Fachwissens sind die rechtlichen Grundlagen verstärkt zu berücksichtigen. Führungskräfte im Bildungsbereich agieren sehr oft in einem nicht klar definierten Bereich bzw. die rechtlichen Grundlagen sind ihnen nicht ausreichend bekannt. Um in diesem Bereich professionell im Sinne von Rechtssicherheit handeln zu können, gehört der Bereich rechtliche Grundlagen verstärkt in ein Professionalisierungsangebot eingebaut.

Empfehlung 4: Um die in dieser Arbeit notwendigen Kompetenzen für Führungskräfte auch theoretisch abzusichern, bietet sich u.a. das „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) an (vgl. Huber & Schwander, 2015, S. 25f).

Kompetenzprofil Führungskräfte im Bildungssystem	
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Analytisches Denken und Textverständnis, Denkgeschwindigkeit, Planungskompetenz, Prozessdenken
Allgemeine Leistungsbereitschaft	Einsatzbereitschaft, Leitungsmotivation, Misserfolge vermeiden
Umgang mit anderen	Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Teamorientierung, Kontaktfreude
Umgang mit Veränderungen	Aktives Innovationsstreben, mehrdeutige Situationen mögen, Gestaltungsmotivation
Führung	Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungsmotivation, Machbarkeitsgrenzen erkennen, Einfluss anderer meiden, Streben nach sozialer Akzeptanz
Umgang mit eigenen Ressourcen	Stressresistenz, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Tabelle 2: Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM); Quelle: Schratz, et al. (2015, S. 230)

Zur Diskussion standen in den Experten- und Expertinnenbefragungen auch die Vor- und Nachteile des Weiterbildungslehrganges „Schulmanagement“, welcher von Führungspersonen „on-the-job“ zu absolvieren ist. Überwiegend positiv wurde die Expertise im Feld Beratung an der Pädagogischen Hochschule erwähnt. Die Möglichkeit, spezielle Fälle aus der Praxis während der Maßnahme mit Experten und Expertinnen wie auch Kollegen und Kolleginnen besprechen, bearbeiten und reflektieren zu können, wird von den Interviewten für ein Unterstützungssystem für Führungskräfte als essentiell betrachtet. (vgl. Huber, 2013, S. 214).

Empfehlung 5: Um der in den Experten- und Expertinneninterviews geforderten Reflexionskompetenz gerecht zu werden, braucht es Lernsettings, in denen Rollenklarheit und Selbstführung möglich werden. In der Konzeption eines Professionalisierungsangebots für Führungskräfte sind Lernformen, wie z.B. Supervision, Peergroup-Arbeit (professionelle Lerngemeinschaften), Lernpartnerschaften und kollegiale Hospitationen zu

berücksichtigen, die kooperative und kommunikativ-prozessorientierte Lernformen, das Lernen mit und von Kollegen und Kolleginnen ermöglichen sowie reflexive Methoden beinhalten.

Empfehlung 6: Diese Lehrveranstaltungsformate sind für Pädagogen und Pädagoginnen anzubieten, die eine Führungsfunktion anstreben. Aber auch für bereits im Dienst stehende Führungskräfte braucht es solche Formate, in denen eine vertiefende und bewusste Auseinandersetzung mit der Komplexität der Führungsrolle ermöglicht wird.

Der Lehrgang „Schulmanagement“ erfuhr auch Kritik von Experten und Expertinnen: Diese Maßnahme werde erstens viel zu spät umgesetzt, da die Teilnehmenden bereits in der Leitungsfunktion tätig sind und ihren „Sprung ins kalte Wasser“ schon hinter sich haben. Zweitens sei das Training „on-the-job“ ungenügend, um einen Betrieb bzw. eine Organisation mit Menschen führen zu können, bzw. um ausreichend fundierte Managementkenntnisse zu vermitteln.

Aus den Interviews geht ganz klar hervor, dass der Lehrgang „Schulmanagement“ und das begleitende Angebot für die Professionalisierung von Führungskräften an der Pädagogischen Hochschule Burgenland nicht ausreichend ist. Auch das Ministerium hat diese Schwachstelle erkannt und die gesetzlichen Grundlagen für eine neue Führungskräftequalifizierung geschaffen. Die Pädagogische Hochschule Burgenland hat sich zum Ziel gesetzt, einen innovativen Hochschullehrgang für Führungskräfte („Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“) neu zu konzipieren und in weiterer Folge auch umzusetzen. Dieser Hochschullehrgang soll das Kernstück eines Professionalisierungsangebots für Führungskräfte bilden. Darum wurden Pro und Contra des Qualifizierungsprogramms in den Interviews abgefragt, wobei sich in der Auswertung klar herauskristallisiert hat, dass es, um eine Organisation, im Speziellen eine Schule, leiten zu können, einen Grundstock an Feldkompetenz und tätigkeitsbezogenem Wissen pädagogischer Führung braucht (vgl. Huber & Schwander, 2015, S. 27f). Dieses soll durch gezielte Vorbereitung und Qualifizierung in einem Hochschullehrgang für Führungskräfte vermittelt und im Selbststudium eigenverantwortlich erarbeitet werden. Dass eine solche Qualifizierungsmaßnahme eine hohe Motivation voraussetzt, sehr zeitintensiv und ressourcenaufwändig ist, spricht für sich. Lehrveranstaltungen sollen laut der Interviews überwiegend in der unterrichtsfreien Zeit und an Wochenenden stattfinden. Die Interessenten haben jedoch erstmals die Möglichkeit, in das komplexe Tätigkeitsfeld von Führungskräften „hinein zu schnuppern“ und können für sich abwägen, ob dieses zukünftig angestrebte Amt sie anspricht oder nicht.

Empfehlung 7: Ein Professionalisierungskonzept für Führungskräfte berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der beruflichen Entwicklung zur Führungskraft bzw. als Führungskraft, nämlich eine vorbereitende sowie eine berufsbegleitende Qualifizierung. In der Phase der vorbereitenden Qualifizierung sollen Interessierte einen Überblick über die zentralen Arbeitsfelder von Führungskräften erhalten und ihre Eignung mittels eines Self-Assessments überprüfen. Hierzu eignet sich das online-basierte Potenzialanalyseinstrument „Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement“, welches am Institut für

Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Zug entwickelt wurde. Es ist das bislang einzige eignungsdiagnostische Testverfahren im deutschsprachigen Raum, welches speziell für den Schulleitungskontext entwickelt wurde (vgl. Huber, Skedsmo, & Schwander, 2015, S. 138).

Ein weiteres Ziel dieser Phase ist die Vorbereitung auf den Einstieg in die neue Funktion. Die Orientierungsphase sollte den ersten Teil der Vorqualifikation umfassen und freiwillig sein. Nach der Orientierungsphase sollte den Interessenten die Teilnahme am verpflichtenden Lehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ eröffnet werden, der derzeit laut Dienstrecht NEU ausschließlich in der Phase der Vorqualifikation organisiert werden soll. Die anschließende berufsbegleitende Phase dient zunächst dem Rollenwechsel zur Führungskraft, der Weiterentwicklung der vorhandenen Kompetenzen und Auseinandersetzung mit aktuellen bildungspolitischen Erfordernissen in ihrer Funktion als Führungskraft. In der berufsbegleitenden Phase sollen die Führungskräfte relevante Kernkompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiterentwickeln.

Empfehlung 8: Zu überlegen wäre, ob es nicht sinnvoller ist, den Lehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“, der immerhin 90 Credits umfassen soll, nicht nur „before-the-job“, sondern auch „on-the-job“ zu organisieren. (Hier müssten jedoch die rechtlichen Grundlagen vom Gesetzgeber erst angepasst werden.)

Empfehlung 9: Die Präsenzphasen von Weiterbildungslehrgängen sollten überwiegend in der unterrichtsfreien Zeit (Wochenenden und unterrichtsfreie Zeit sprich: Ferien) abgehalten werden.

Was die Organisation eines Hochschullehrganges für Leitungsfunktionen im Bildungswesen betrifft, ging aus den Analysen folgende Prämisse hervor: Ein Curriculum für die Professionalisierung von Führungskräften sollte individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Weiters zeigte sich in der Erhebung relevanter Kompetenzen, welche am Beginn des zuletzt organisierten Lehrgangs „Schulmanagement“ mittels

Selbsteinschätzung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen durchgeführt wurde, eine breite Streuung bei den Lernvoraussetzungen. Deshalb wäre eine Differenzierung hinsichtlich Komplexität der Kompetenzen (Basis, Vertiefung) bereits im Curriculum festzuhalten.

Empfehlung 10: Ein innovativer Hochschullehrgang soll modular so strukturiert sein, dass die Heterogenität an Lernvoraussetzungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen berücksichtigt werden kann und individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden. Dafür ist es notwendig, in den zentralen Themenbereichen, wie Kommunikation und Führung, Schulentwicklung, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement u.ä. Basismodule und Vertiefungsmodule anzubieten. Über ein standardisiertes und transparentes Anrechnungssystem sollen formale Abschlüsse, aber auch Kompetenzen, welche durch formales und informelles Lernen sowohl beruflich als auch außerberuflich erworben wurden, validiert und in weiterer Folge im Curriculum anerkannt werden. Um der Forderung nach individueller Schwerpunktsetzung gerecht zu werden, setzt sich ein modernes Curriculum aus Pflichtbereichen, Wahlpflichtbereichen und Wahlbereichen zusammen.

Empfehlung 11: Aus den Experten- bzw. Expertinneninterviews ging auch hervor, dass in Zeiten der Digitalisierung weniger Präsenzzeiten vorgeschrieben sein sollten. Zielführend wäre ein Lehrgangsangebot mit der teilweisen Möglichkeit, Arbeiten selbsttätig von zu Hause aus erledigen zu können. Dazu könnte man sich der Angebote von E-Learning bzw. Blended Learning bedienen. Dies wird in allen Interviews dezidiert gefordert. „Online-Module sollen gezielt mehr Einklang in solch einen innovativen Hochschullehrgang finden“. Was die zeitliche Organisation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen betrifft, wünscht man sich einen Mix aus Lehrveranstaltungen an Wochenenden und geblockten Einheiten in der unterrichtsfreien Zeit.

Empfehlung 12: Ein Fort- und Weiterbildungsangebot für Führungskräfte ist durch einen Wechsel von Präsenzphasen, Selbststudienanteilen, selbstorganisierten Phasen wie Peergroup-Arbeit, begleitender Beratung, Online-Phasen und Blended Learning Sequenzen gekennzeichnet. Hier-

zu ist es notwendig, eine Lernplattform in einem webbasierten Lernmanagementsystem einzurichten. Für das Burgenland ist es naheliegend, das vom Bildungsnetzwerk Burgenland in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland eingerichtete Lernmanagementsystem „LMS.at – Lernen mit System“ heranzuziehen. Da das Selbststudium u.a. auch zur Vorbereitung und Vertiefung der Präsenzphasen dient, müssen die Arbeitsmaterialien der Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt werden. Auch die Dokumentation des selbstorganisierten Lernens sowie die technische Unterstützung des kollaborativen Arbeitens und Lernens soll über die Lernplattform „LMS“ erfolgen.

Auch bezüglich der Leistungsnachweise und Modulabschlüsse wurden wichtige Erkenntnisse gesammelt. Hier wurden einerseits effektive Wissensüberprüfungen, was sich bei der Lehrveranstaltung Schulrecht anbieten würde, vorgeschlagen. Andererseits wünscht man sich auch die Möglichkeiten, ein Modul bzw. einen Abschnitt des Lehrgangs mittels wissenschaftlicher Seminararbeit abschließen zu können.

Empfehlung 13: Auch die Formen zur Überprüfung der erbrachten Leistungen sollen unterschiedlich gestaltet sein. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Formen der Leistungsnachweise sich für die Überprüfung welcher Kompetenzen am besten eignen. Folgende Möglichkeiten bieten sich hier an: Schriftliche und mündliche Prüfungen, Referate, schriftliche Arbeiten, Poster-Präsentationen, die Dokumentation praktischer Tätigkeiten, Lernjournale, Portfolios, Protokolle, Forumsbeiträge u.a.. Eine gute Übersicht über die unterschiedlichen Formen der Leistungsnachweise gibt das Dossier der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (vgl. Universität Zürich, 2007).

Auch von der Pädagogischen Hochschule werden Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Fort- und Weiterbildung in den Experten- und Expertinneninterviews gefordert, wie z.B. in den Bereichen der Abstimmung der Inhalte und Leistungsnachweise bzw. der Auswahl der Lehrenden.

Empfehlung 14: Die Pädagogische Hochschule Burgenland soll im Rahmen der Organisation von

Lehrgängen neben einer Lehrgangsführung auch Modulverantwortliche installieren. Diese sollen für die inhaltliche Abstimmung innerhalb eines Moduls, aber auch für eine modulübergreifende Koordination der Inhalte und der Leistungsnachweise sorgen.

Empfehlung 15: Bei der Auswahl der Lehrenden ist darauf zu achten, dass ein Großteil dieser auch im Berufsfeld Schule Erfahrungen gemacht hat, denn viele Erkenntnisse aus der Wirtschaft, gerade im Managementbereich, lassen sich nicht so ohne Weiteres eins-zu-eins auf die Schule übertragen. Eine gute Übersicht über relevante Kompetenzen von Lehrenden in der Fort- und Weiterbildung bietet die Beilage an das Rundschreiben 21/2011 des bmukk (vgl. bmukk, 2011).

Empfehlung 16: Um die Wirkung eines Weiterbildungslehrgangs feststellen zu können, sind u.a. auch die Kompetenzen sowohl vor dem Lehrgang als auch nach dem Lehrgang zu überprüfen. Neben Selbsteinschätzungen der Kompetenzen durch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen auch Wissenstests angewendet werden. Wissenstests sind unabhängiger von externen Faktoren und führen zu valideren Ergebnissen. Eine Auflistung brauchbarer Wissenstests findet sich bei Tirre (vgl. Tirre, 2012).

4. Neuere Entwicklungen und Ausblick

Die in der Arbeit herausgearbeiteten Empfehlungen fließen bereits in das kommende Fortbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschule ein. Mittlerweile (nach Fertigstellung dieser Studie) sind auch die in der Empfehlung 8 geforderten Veränderungen der rechtlichen Grundlagen für den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ mit 90 Credits, erfolgt. So wird der Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ durch den Hochschullehrgang „Schulen professionellen führen“, welcher nunmehr 60 Credits umfasst, ersetzt (vgl. § 5 IVG). Dieser „neue“ Hochschullehrgang gliedert sich, wie ebenfalls in der Empfehlung 8 gefordert, in eine Vorqualifikation mit 20 Credits und in eine berufsbegleitende Weiterbildung mit 40 Credits. Ab dem Schuljahr 2023/24 müssen alle Interessenten und Interessentinnen, die

sich für eine Führungsstelle im Schulsystem bewerben, den ersten Teil des Hochschullehrgangs „Schulen professionellen führen“, bereits absolviert haben. Derzeit werden von der österreichischen Arbeitsgemeinschaft „Schulmanagement“, eingerichtet vom Bildungsministerium, in der Vertreter und Vertreterinnen aller Pädagogischer Hochschule mitarbeiten, Rahmenlehrpläne für den Hochschullehrgang „Schulen professionellen führen“ entwickelt. Da auch der Autor dieser Studie in dieser Arbeitsgemeinschaft vertreten ist, können die Empfehlungen, die in dieser Studie festgehalten sind, für den neu zu konzipierenden Ausbildungslehrgang auch auf diesem Weg eingebracht werden.

Da auf diesen Hochschullehrgang Ausbildungen oder Lehrgänge angerechnet werden (soweit sie gleichwertig sind und dies im Hinblick auf die Ziele des Hochschullehrganges „Schulen professionellen führen“ zweckmäßig ist), sind bereits für das Studienjahr 2018/19 relevante Fortbildungsmaßnahmen – unter Berücksichtigung der in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse – an der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Planung.

Endnote:

¹ Immer wenn in dieser Arbeit von Führungskräften gesprochen wird, gilt dies in gleicher Weise sowohl für Führungskräfte in Schulen als auch für Führungskräfte in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen.

Literatur:


Literaturverzeichnis

Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke, & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen* (S. 121-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., & Maag-Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- bmukk. (2011). Rundschreiben Nr.: 21/2011: Qualität der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien: bmukk.
- Bonsen, M. (2011). Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung - Was wissen wir über diesen Zusammenhang. In H.-G. Rolff, E. Rhinow, & T. Röhrich, Unterrichtsentwicklung - eine Kernaufgabe der Schule (S. 44-58). Köln: Wolters Kluwer GmbH.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Huber, S. G. (2013). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber, Führungskräfteentwicklung (S. 111-123). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G. (2013). Vorbereitende Qualifizierung, Mehrphasigkeit und Modularisierung: Ausbau und Professionalisierung des Qualifizierungsangebots. In S. G. Huber, Führungskräfteentwicklung (S. 207-220). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G., & Schwander, M. (2015). Kompetenzen für pädagogische Führung: Modellierung und Entwicklungsmöglichkeiten. In S. G. Huber, & Robert Bosch Stiftung, Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung (S. 17-51). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Huber, S. G., Skedsmo, G., & Schwander, M. (2015). Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching - Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In S. G. Huber, Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung (S. 133-146). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kanape, A., & Kemethofer, D. (2017). Schulleitung in Österreich: Zwischen Steuerung und Autonomie. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape, & R. Langer (Hrsg.), Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung (S. 119-136). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). QCAMap. Abgerufen am 11. April 2017 von <https://www.qcamap.org/>
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. Salzburg: bife.
- Tirre, S. (2012). Wirksamkeit von Weiterbildung - Evaluation der Ausbildung zum Innovationspromotor. Berlin.
- Universität Zürich. (März 2007). Hochschuldidaktik. Abgerufen am 20. Mai 2017 von Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf

Die Kunst des Erklärens - Überlegungen zu Aufbau und Gestaltung von Erklärvideos

 Der vorliegende Artikel versteht sich als Praxisbeitrag für die Konzeptionierung und Gestaltung von Erklärvideos. Nach einem theoretischen Diskurs zum Erklären als pädagogisches Handlungsfeld werden die einzelnen Produktionsschritte eines Erklärvideos beschrieben. Zentrale Aspekte für gelungene Erklärvideos sind die Orientierung an der Zielgruppe, eine strukturierte Erzählweise, das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Neuem und Bekanntem sowie eine eindeutige Bildsprache mit unterstützenden grafischen Elementen. Die Veröffentlichung erfolgt meist über Online-Videoportale, auf denen Erklärvideos zu Lernzwecken vielfach genutzt werden.



The following article is intended to be a practical contribution to the conception and design of explanatory videos. Following theoretical discourse of explanation as a pedagogical field of action, the individual steps of the production of an explanatory video are described. Central aspects of successful explanatory videos are the orientation towards the target group, a structured narrative style, the identification of connections between the new and the familiar, as well as a clear pictorial language with supporting graphic elements. The publication takes place mostly via online video portals, from which explanatory videos with specific learning purposes are often used.



Cet article a pour objectif de contribuer de manière pratique à la conception et la création de vidéos explicatives. Après un discours théorique pour définir le champ d'action pédagogique, nous décrivons les différentes étapes de production d'une vidéo explicative. L'orientation au groupe-cible, un mode de narration structuré, la mise en évidence de rapports entre les nouveaux éléments et les éléments connus ainsi qu'un langage visuel clair renforcé par des éléments graphiques, tels sont les aspects centraux pour la réussite de vidéos explicatives. Leur diffusion s'effectue généralement sur des portails vidéo où elles sont le plus souvent utilisées à des fins d'apprentissage.



Az alábbi tanulmány gyakorlati szempontból járul hozzá a magyarázó videók tervezéséhez és megjelenítéséhez. A magyarázatul szolgáló elméleti bevezető után, amely a magyarázatot pedagógiai tevékenységi területnek tekinti, a magyarázó videó létrehozásának egyes lépéseit mutatjuk be. Jól sikerült magyarázó videók központi aspektusai a célcsoporthoz való igazodás, a strukturált leírás, az új és az ismert tartalmak közötti összefüggések bemutatása, valamint a grafikai elemekkel alátámasztott egyértelmű szemléltetés. A közzététel legtöbbször online-videóportálokon történik, amelyeken a magyarázó videókat sokféleképpen használják tanulási célokra.



Ovaj članak je namijenjen kao praktičan doprinos razvoju koncepta i dizajna videa objašnjenja. Nakon teorijskog diskursa opisani su pojedinačni koraci stvaranja videa objašnjenja kako bi se predstavili kao pedagoško područje djelovanja. Središnji aspekti uspješnih videa objašnjenja su orijentacija prema ciljnoj skupini, strukturirani narativni stil, identifikacija veza između novog i poznatog kao i jasnog slikovnog jezika s pratećim grafičkim elementima. Objavljivanje se uglavnom odvija putem internetskih video portala na kojima se videi objašnjenja često koriste u svrhu učenja.

Einleitung

Eigenproduzierte Filme, in denen bestimmte Sachverhalte erklärt werden, gewinnen in pädagogischen Kontexten zunehmend an Bedeutung. Gerade bei der zeit- und ortsunabhängigen Vermittlung von Lerninhalten außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens (z.B. bei OnlineLernphasen oder dem Flipped bzw. Inverted Classroom) wird die Nutzung dieser sogenannten Erklärvideos immer beliebter. (Wolf 2015, Meller 2017) Lehrende können hierbei auf

eine große Zahl an bereits bestehenden Videos zurückgreifen, die auf unterschiedlichen Videoplattformen im Internet weitgehend kostenlos zur Verfügung stehen, oder sie entschließen sich dazu, ihre Erklärvideos selbst zu produzieren und damit konkret auf ihren gewünschten Einsatzbereich zuzuschneiden.

Technische Entwicklungen wie Smartphones haben Voraussetzungen für sehr einfache und kostengünstige Videoproduktionen geschaffen. Die große Auswahl an schnell zu erlernenden und

teils kostenlosen Animations- und Videoschnittprogrammen sowie die hohe Verfügbarkeit an Aufnahmegeräten führen dazu, dass immer mehr Menschen ihre Videos selbst produzieren und anderen über das Internet zur Verfügung stellen. Für Lehrpersonen, die ihre Erklärvideos selbst erstellen möchten, stellt sich jedoch neben technischen Produktionsfragen eine entscheidende inhaltliche Frage: Wie können unterschiedliche Themen bestmöglich aufbereitet werden, um gute Voraussetzungen für gelungene Lernprozesse zu schaffen?

Der vorliegende Artikel stellt Überlegungen zu Inhalt und Aufbau sowie zu den Gestaltungsmöglichkeiten von Erklärvideos an. Am Anfang steht dabei die gerade im pädagogischen Alltag so wichtige Fähigkeit, Sachverhalte situationsadäquat vermitteln zu können. (Kiel 1999, LeFever 2013) Diese „Kunst des Erklärens“ gilt es in weiterer Folge auf das audiovisuelle Medium „Erklärvideo“ zu übertragen. Hierzu wird in weiterer Folge auf die vier Schritte der Erklärvideo-Produktion aus einer praktischen Perspektive eingegangen:

1. Konzepterstellung (auch „Pre-Production“ genannt)
2. Filmische Umsetzung („Production“)
3. Nachbearbeitung („Post-Production“)
4. Veröffentlichung

Erklären als didaktisches Handeln

„The art of explanation is the art of transforming facts into a more understandable package.“
(LeFever 2013, S. 14)

Erklären ist für Lehrpersonen ein essentieller Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. „Die Gabe des Erklärens sollte bei jedem vorhanden sein, der Kinder zu unterrichten hat.“ (Gruyer 1960, S. 343 zitiert nach Kiel 1999, S. 15) Etwas erklären zu können spielt auf allen Unterrichtsebenen eine wichtige Rolle. Becker (1984, zitiert nach Kiel 1999, S. 15) spricht diesbezüglich auch von einem „Qualitätsmerkmal eines Lehrers, ob er in der Lage ist, schwierige Sachverhalte verständlich zu erklären“. Bisher liegen wenige Untersuchungen zu Erklärprozessen in schulischen Kontexten vor, weshalb für die Betrachtung des Phänomens allgemeine wissenschaftstheoretische Erklärens-

modelle herangezogen werden (Kiel 1999, S. 38 ff.). In Hinblick auf die Gestaltung von Erklärvideos sind dies in erster Linie die „pragmatischen Erklärensmodelle“, wonach der Erklärprozess eine drei- bzw. vierteilige Beziehung darstellt, etwa

- „Explanans X erklärt das Explanandum Y für den Explananten B“ oder
- „Explanator A erklärt dem Explananten B das Explanandum Y mittels X“ (Kiel 1999, S. 54) „Explanans X“ ist in diesem Fall das audiovisuelle Lernmedium Erklärvideo, „Explanandum Y“ der Lerninhalt.

Kiel (1999, S. 99 ff.) unterscheidet drei Formen schulischer Erklärprozesse: Erklären als „Übertragung von Wissen“, Erklären als „Entwickeln von Wissen“ und Erklären als „Aushandeln von Wissen“. Erklärvideos fallen dieser Einteilung zufolge in den Bereich „Übertragung von Wissen“. Im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie kann das Wissen jedoch nicht einfach „übertragen“ werden, Lernende müssen beim Betrachten der Videos zu selbstständigen Lernkonstruktionen angeregt werden. Kiel (1999, S. 402 ff.) beschreibt den Prozess einer gelungenen Erklärung als 4-stufiges Modell:

1. „Von einer Erkenntnis durch die Sinne, welche Vorstellungen oder Anschauungen produziert oder reproduziert
2. über eine Erkenntnis des Verstandes, durch den Begriffe gebildet werden
3. über eine Erkenntnis der Vernunft, durch die Beziehungen zwischen Begriffen hergestellt werden
4. zu einer Legitimation der Vernunftkenntnis.“

Um den Fokus auf die Lernenden und ihre individuellen Lernvoraussetzungen zu richten, sind pädagogische Überlegungen besonders wichtig. Gute Erklärprozesse sollen das subjektive Erkenntnisinteresse von Lernenden, deren kognitive Voraussetzungen sowie den Anwendungsbezug berücksichtigen und in die Erklärung mit einbeziehen.

Ein guter SprecherInnentext von Erklärvideos (auch „Skript“ genannt) wird als wichtiger Faktor für eine gelungene Inhaltsvermittlung betrachtet, da Erklärungen in den Videos meist über das gesprochene Wort transportiert werden. Kiel (1999,

S. 134 ff.) beschreibt dazu elf „Kriterien effektiven Erklärens“, die auch für die Erklärvideoproduktion von hoher Relevanz sind:

- Vorbereitet sein
- Klarheit der Ziele gewährleisten / Nutzen deutlich machen
- Strukturiert vortragen
- Orientierung zu Beginn der Erklärung ermöglichen
- Bedeutungshinweise geben
- Erklärende Bindeglieder verwenden
- Verständnishilfen geben
- Sprachliche Komplexität beschränken
- Vagheit vermeiden
- Dynamik und Enthusiasmus zeigen
- Wiederholung von Erklärungen nach Elaborationen

Weniger aus wissenschaftstheoretischer als aus der praktischen Perspektive eines Filmemachers nähert sich Lee LeFever (2013) der Kunst des Erklärens. Er betrachtet die Qualität des Skripts als entscheidendes Kriterium für gelungene Erklärvideos. Das Aufschreiben der Erklärung ermöglicht eine kritische Reflexion und damit die Möglichkeit, den Text weiter zu verbessern, bevor daraus ein Video wird. (LeFever, zitiert nach Janisch 2013)

Zusammenfassend lassen sich durch die Betrachtung von Erklärprozessen bereits wichtige Überlegungen zur Gestaltung von Erklärvideos ableiten:

- Verringerung der sprachlichen Komplexität und Zerlegen des Themas in kleinere Abschnitte
- Gewährleisten von Klarheit und Struktur
- Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen dem zu erklärenden Gegenstand und bereits Bekanntem
- Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen der Rezipientinnen und Rezipienten

Im folgenden Kapitel wird nun der erste Schritt in der Produktion von Erklärvideos betrachtet: die Konzepterstellung. Hierzu werden Überlegungen zu Inhalt und Aufbau von Erklärvideos vorgenommen.

Konzepterstellung (Pre-Production)

„[...] video and its production offer excellent opportunities to support teaching and promote student learning, but a little thought and planning are required at the outset if the result is to engage the student viewer and assist them in attaining the intended learning goals.“ (O’Donoghue 2014, S. 6)

Die Erstellung des Videokonzepts ist wichtigste Phase der gesamten Videoproduktion. Noch bevor mit der eigentlichen Produktion, also dem Filmen oder Animieren von Videosequenzen begonnen wird, entscheidet sich hier bereits, ob die Voraussetzungen für gelungene Erklärprozesse gegeben sind oder nicht. Ein durchdachtes Konzept mit einem gut ausformulierten Skript ist dabei nicht nur für die Qualität des Endresultats wichtig, sondern dient über den gesamten Verlauf der Videoproduktion als Orientierung für die Videoproduzentin bzw. den -produzenten.

Überlegungen, die während der Konzepterstellung angestellt werden, sollen dabei helfen,

- einen klaren Fokus zu finden,
- ein komplexes Thema in kleine Abschnitte zu zerlegen und
- sich über den Stil des Erklärvideos klar zu werden.

Folgende Fragen können Videoproduzentinnen und -produzenten dabei unterstützen:

- Wer ist mein Publikum? – Die Altersgruppe und das Vorwissen der Rezipientinnen und Rezipienten bestimmt die Ansprache und Aufmachung des Videos.
- Welchen Zweck verfolgt mein Video? – Der/die VideoproduzentIn muss sich vorab darüber im Klaren sein ob das Video reinen Informationscharakter hat oder beispielsweise auch Überzeugungsarbeit leisten soll.
- Wieviel Zeit habe ich? – Gerade in Hinblick auf Aufmerksamkeitsspanne und Nutzungsverhalten der Rezipientinnen und Rezipienten sollte der Dauer des Erklärvideos Beachtung geschenkt werden. Als grober Richtwert kann hierzu die Dauer beliebiger Erklärvideos aus dem Internet herangezogen werden, die sich meist zwischen 2 und 6 Minuten Länge bewegen. Das wichtigste Kriterium für die

Dauer ist allerdings ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Länge und Inhaltsmenge.

- Wie konkretisiere ich eine bestimmte Thematik? – Strategien hierfür sind das Anknüpfen an bereits Bekanntes, die Verwendung von Analogien und Metaphern sowie das Einbetten des Themas in einen nachvollziehbaren Kontext.

Lee LeFever (2013, S. 49 ff) definiert in seinem Buch sechs Elemente, die sich in jedem guten Erklärvideo – und damit auch im Videokonzept – wiederfinden sollten:

- Gemeinsame Basis: Verständigung auf eine Ausgangssituation
- Kontext: Verlagerung der gemeinsamen Basis bzw. der Vorerfahrungen in ein spezielles Themenfeld
- Geschichte: Eine Rahmenhandlung soll zum allgemeinen Verständnis beitragen
- Querverbindungen: Die neuen Inhalte sollen durch Analogien und Metaphern mit bereits Bekanntem verknüpft und erklärt werden
- Beschreibungen: Inhaltsdarstellungen sollen das „Wie?“ und „Warum?“ klären
- Zusammenfassung: Abschließendes Resümee mit einer Wiederholung der neuen Lerninhalte

Der erste Arbeitsschritt der Videokonzepterstellung ist die Recherche der Fakten zu einem Thema. Sind die Fakten zusammengetragen plädiert LeFever (ebd., S. 69) dafür, auch den „Geschichten“ einen wichtigen Stellenwert beizumessen: „Facts give stories substance. Stories give facts meaning.“ Seiner Meinung nach, geben die Geschichten den Fakten überhaupt erst einen Sinn und eine Be-

deutung. Damit sind sie für ihn ein wichtiger Teil guter Erklärungen. Um eine mögliche Rahmengeschichte für die eigene Erklärungssituation zu finden, können sich Videoproduzentinnen und -produzenten folgende Fragen stellen (ebd., S. 74):

- Gibt es etwas, das in eine Geschichte verpackt werden könnte?
- Falls ja, wer sind die handelnden Personen und was sind deren Bedürfnisse?
- Was sind deren Erfahrungen mit dem Thema?
- Trägt die Geschichte etwas zur Erklärung bei?

In Hinblick auf die Dauer des Erklärvideos ist jedoch zu beachten, dass auch Geschichten wertvolle Videozeit benötigen. Deshalb sollte abgewogen werden, inwiefern der Einsatz einer Geschichte beim jeweiligen Thema zielführend ist.

Die Inhalte und Überlegungen zum Erklärvideo können in einem Textverarbeitungsprogramm zusammengetragen und festgehalten werden. Empfehlenswert ist, den gesprochenen Text bereits komplett auszuformulieren und in einzelne Szenen zu unterteilen. Anschließend können zu jeder Szene Ideen für die visuelle Umsetzung grob beschrieben werden (siehe Abb. 1).

Videokonzept

Name:

(vorläufiger) Titel:

Grober Abriss des Inhalts:

- ...
- ...

Detaillierte Planung:

Inhalt	Beschreibung der Szene	gesprochener Text	ungefähre Dauer
Einführung in das Thema	Kind mit gebrochenem Arm ...	Das ist Tim. Tim hat sich den Arm gebrochen. Sag mal Tim, weißt du, welchen Knochen du dir da gebrochen hast? ...	ca. 15 Sek

Seite 1 von 2 54 Wörter Deutsch 100%

Abb. 1: Mögliche Aufteilung des Videokonzepts (eigene Darstellung)

Durch lautes Vorlesen des gesprochenen Textes kann auch eine Einschätzung über die ungefähre Dauer der jeweiligen Sequenzen vorgenommen werden. Sind das Skript und die Beschreibung der Szenen fertiggestellt geht es im nächsten Produktionsschritt um die visuelle Gestaltung des Erklärvideos.

Filmische Umsetzung (Production)

Erklärvideos zeichnen sich unter anderem durch ihre gestalterische Vielfalt aus. (Wolf 2015, S. 31) Im zweiten Produktionsschritt geht es darum, Filmmaterial herzustellen, das den gesprochenen Text visuell begleiten und ergänzen soll. Dazu muss zuerst eine Entscheidung getroffen werden, welche Art der visuellen Umsetzung eingesetzt werden soll. Grundsätzlich lassen sich die gestalterischen Möglichkeiten hierzu in zwei Kategorien teilen,

- Realfilm und
- Animationsfilm.

Der Kategorie „Realfilm“ lässt sich grundsätzlich alles zuordnen, was mit einer Videokamera gefilmt wird. Eine mögliche Umsetzung des Videokonzepts als Realfilm könnte z.B. anhand einer Präsentation der Lerninhalte vor der Kamera geschehen. Oder es werden wie bei Dokumentarfilmen unterschiedliche Szenen mitgefilmt, die die Inhalte des Videokonzepts visualisieren. Gerade



Abb. 2: Studierende animieren ein Video mit GoAnimate (eigene Darstellung)

für die Arbeit mit der Videokamera empfiehlt es sich, Szenen mehrmals zu filmen (um beim Videoschnitt eine größere Auswahl zu haben), ein Kamerastativ zu verwenden und nicht zu viele Kamerabewegungen (Schwenks und Zooms) einzusetzen. Da Einsteiger-Kameras oft Probleme bei der Darstellung dunkler Bildbereiche haben ist es auch ratsam, sämtliche verfügbaren Lichtquellen aufzudrehen.

In die Kategorie „Animation“ fallen all jene Sequenzen, die vorrangig mit dem Computer erstellt werden (Abb. 2). Zu diesem Zweck gibt es eine große Auswahl an Programmen, von webbasierten Anwendungen (z.B. PowToon, GoAnimate) über Desktopanwendungen (animierte PowerPointPräsentationen, Adobe AfterEffects) bis hin zu Apps für Tablets und Smartphones (z.B. Explain Everything, Doceri).

Bei den Erklärvideos finden sich jedoch auch sehr oft Mischformen, die Elemente aus Realfilm und Animation aufweisen. Eine sehr beliebte Gestaltungsart von Erklärvideos ist etwa der sogenannte „Whiteboard-Stil“ (Abb. 3), bei dem vor laufender Kamera auf ein Whiteboard gezeichnet und dazu gesprochen wird. Auch die „Legetechnik“ (Abb. 4) fällt in diese Kategorie. Hier werden ausgedruckte oder gezeichnete grafische Elemente mit der Hand in den Bildausschnitt gerückt und bewegt. Derartige Videostile können zwar auch mittels Computersoftware animiert werden (z.B. VideoScribe), sehr oft werden sie aber direkt gezeichnet bzw. gelegt und abgefilmt.

Im Vergleich zu reinen Realfilm-Erklärvideos haben animierte Videos klare Vorteile:

- animierte Videos haben wesentlich weniger nicht-themenrelevante visuelle Bildinformationen
- die Menge der dargestellten Inhalte kann leicht gesteuert werden
- der gezielte Einsatz von Farben ermöglicht eine Fokussierung der Aufmerksamkeit

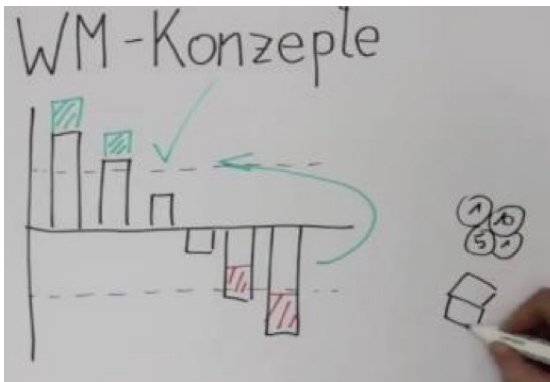


Abb. 3: Screenshot eines Erklärvideos im Whiteboard-Stil (eigene Darstellung)

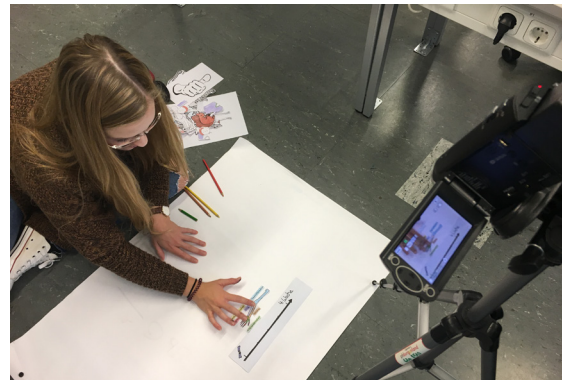


Abb. 4: Studierende bei der Erklärvideoproduktion mit Legetechnik (eigene Darstellung)

- ein einheitlicher Stil lässt sich gut realisieren
- spezielle Grafiken und Abbildungen können schnell eingebunden werden
- komplexe Sachverhalte können mit einfachen grafischen Elementen visuell dargestellt werden

Dan Roam (2009, S. 12) beschreibt mit seiner „6x6 Rule“ (Abb. 5), dass die unterschiedlichsten Fragestellungen und Probleme mit Hilfe weniger Bilder bzw. der Kombination verschiedener Bilder visualisiert und verdeutlicht werden können:

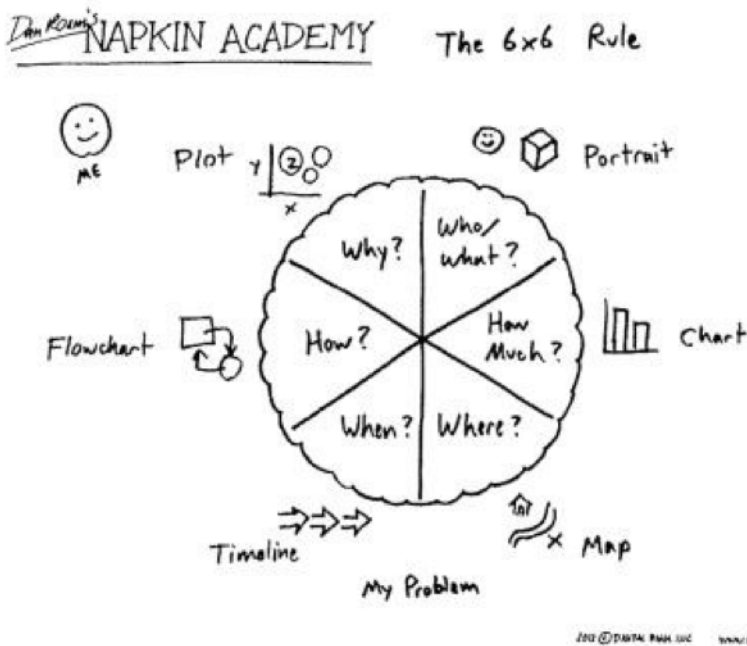


Abb. 5: „The 6x6 Rule“ von Dan Roam (zitiert nach LeFever 2013, S. 179)

Die visuelle Gestaltung von Erklärvideos hat das Ziel, einen Beitrag zum Verständnis der gesamten Erklärung zu leisten. Gute Visualisierungen

- ergänzen den gesprochenen Text,
- veranschaulichen komplexe Thematiken und
- erhalten/erhöhen die Aufmerksamkeit.

Der unüberlegte Einsatz visueller Inhalte kann den gegenteiligen Effekt haben, weshalb es wichtig ist, die visuelle Aufbereitung des Erklärvideos genau durchzudenken, grafische Materialien gezielt auszuwählen, auf visuelle Metaphern und einfache Zeichnungen zurückzugreifen und un-

nötige Informationen zu streichen. Ein wichtiger Aspekt hinsichtlich der Veröffentlichung der Videos ist, darauf zu achten, auf lizenzfrei verfügbare Grafiken und Bilder zurückzugreifen (z.B. Inhalte, die unter bestimmten Creative Commons-Lizenzen veröffentlicht sind), oder im Idealfall die Grafiken selbst anzufertigen. Die unerlaubte Verwendung urheberrechtlich geschützter Materialien ist in jedem Fall zu vermeiden.

Sobald alle Sequenzen aus dem Videokonzept gefilmt oder animiert

sind, kann mit dem dritten Produktionsschritt, der Nachbearbeitung, begonnen werden.

Nachbearbeitung (Post-Production)

Die Nachbereitung umfasst zwei große Bereiche:

- Sichtung und Auswahl des Videomaterials und Videoschnitts (bei real gefilmten Videosequenzen) und
- Vertonung (Einsprechen des Textes, Hinzufügen von Musik und Soundeffekten)

Die Materialsichtung dient dazu, die Videosequenzen bereits vor dem Import in ein Videoschnittprogramm zu sortieren. Videoschnittprogramme sind in unterschiedlichsten Ausprägungsformen, Preiskategorien und für verschiedenen Plattformen erhältlich. Die Bandbreite reicht von kostenlosen Angeboten unterschiedlicher Betriebssysteme (z.B. Windows Live Movie Maker, Apple iMovie) über unterschiedlichste Apps bis hin zu Profianwendungen (z.B. Adobe Premiere Pro). Im Schnittprogramm werden die Sequenzen – dem Videokonzept entsprechend – angeordnet, gekürzt, Grafiken oder Texte eingebildet und ein Intro und gegebenenfalls ein Abspann hinzugefügt.

Die Vertonung kann bei vielen Videoschnittprogrammen direkt vorgenommen werden. Um mehr Bearbeitungsmöglichkeiten zu haben, greifen viele Videoproduzentinnen und -produzenten jedoch auf spezielle Audibearbeitungsprogramme (z.B. Audacity, Presonus Studio One) zurück. Hier kann der SprecherInnentext aufgenommen und mit Musik und Toneffekten unterlegt werden. Wie bei den Grafiken ist auch hier darauf zu achten, nur lizenzrechtlich unbedenkliche Musik und Soundeffekte zu verwenden. Im Internet finden sich viele Seiten, die Audiodateien unter der Creative Commons Lizenz anbieten.

Für Erklärvideos ist gerade die Audioqualität entscheidend. Sprachverständlichkeit ist ein wichtiges Kriterium, damit Lernende den Inhalten problemlos folgen können. Beim Aufnehmen des gesprochenen Textes sollte deshalb darauf geachtet werden, dass Umgebungsgeräusche vermieden oder minimiert werden und die Stimm-
lautstärke und Modulation angemessen ist.

Ist das Erklärvideo geschnitten und vertont, ist der letzte Schritt die Veröffentlichung.

Veröffentlichung

Damit Lernende mit dem selbstproduzierten Erklärvideo arbeiten können, muss es veröffentlicht werden. Hierzu können verschiedene Überlegungen angestellt werden. Die Verfügbarkeit kostenloser Online-Videoportale (z.B. YouTube, Vimeo) und unterschiedlichster Lernplattformen (z.B. Moodle, LMS) gibt Lehrenden bei der Distribution ihrer Erklärvideos vielfältige Möglichkeiten.

Videoproduzentinnen und -produzenten können entscheiden, ob ihre Videos öffentlich verfügbar sein sollen oder nur für ein eingeschränktes Publikum bestimmt sind. Videoportale wie YouTube bieten Möglichkeiten, die Sichtbarkeit von Videos einzuschränken, sodass sie nur über einen speziellen Link bzw. von vordefinierten Personengruppen aufgefunden werden können. Das Hochladen der Videos auf Lernplattformen schränkt die Sichtbarkeit meist automatisch auf die KursteilnehmerInnen ein. Auch eine Offline-Distribution, etwa über USB-Stick oder DVD, ist denkbar. Für die Nutzung von etablierten Online-Videoportalen spricht, dass die Inhalte unmittelbar allen jenen zur Verfügung stehen, die nach Lerninhalten zu einem bestimmten Thema suchen.

Resümee

Die Produktion von Videos stellt durch technische Entwicklungen im Hardware- und Softwarebereich keine allzu große Herausforderung mehr dar. Viele, die zum ersten Mal ein Video erstellen, finden sich im Bereich der Produktion und Nachbearbeitung eines Videos schnell zurecht. Die größte Hürde bei der Gestaltung von Erklärvideos liegt demnach nicht in der Produktion selbst, sondern in der Konzeptionierungsphase. Gelungene Erklärprozesse in Videos erfordern neben fundiertem Wissen zum jeweiligen Themengebiet auch intensive Vorbereitung, klare Strukturen und die Berücksichtigung von Vorkenntnissen der Zielgruppe.

Erklärvideos sind im Internet in großer gestalterischer und inhaltlicher Vielfalt zu finden, so ist es auch schwer, konkrete Empfehlungen für die Gestaltung guter Erklärvideos zu definieren. Ein durchdachtes Konzept mit gutem Skript, eine passende Rahmenhandlung und der reflektierte Einsatz grafischer Elemente schaffen allerdings gute Voraussetzungen für gelungene Erklärprozesse in Videos.

Beispiele für gute Erklärvideos:

- <https://www.youtube.com/user/Kurzgesagt>
- <https://www.commoncraft.com/videolist>
- <https://www.youtube.com/user/TEDEducation>
- <https://www.youtube.com/user/MrWissen2go>

Literatur:

Janisch, Troy (2013). Uncommonly Good Video Tips: The Art of Explanation by Lee LeFever. URL:

<http://www.socialmeteor.com/2013/09/28/uncommonly-good-video-tips-the-art-of-explanation-by-lee-lefever/> (Letzter Zugriff: 25.06.2017)

Kiel, Ewald (1999). Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.

LeFever, Lee (2013). The Art of Explanation. Making your ideas, products, and services easier to understand. Hoboken, New Jersey: Wiley.


O'Donoghue, Michael (2014). Producing Video for Teaching and Learning. Planning and Collaboration. New York: Routledge.


Meller, Stefan (2017). Erklärvideos als Bildungsressource – Wie YouTube und Co. Lernen verändern. In: *ph publico 12. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis*. Eisenstadt: E. Weber Verlag in Verlagsgemeinschaft mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland. S. 115-124.


Roam, Dan (2009). The back of the napkin: solving problems and selling ideas with pictures. Expanded edition. New York: Penguin


Wolf, Karsten D. (2015). 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.


Philosophy of Education – Philosophy for Children

 Die Erziehungsphilosophie versucht, die allgemeinen Fragen zwischen Erziehung und Philosophie zu erfassen. Sie ist nicht einfach eine abstrakte, traditionelle und akademische Philosophie, sondern eine spezielle Disziplin, ein Nachdenken über die moralische Vervollkommnung der Praxis als ein Teil der Philosophie. Untersuchungsfragen sind daher: Was ist das differenzierte Spezifikum der Kinderphilosophie? Was kann die Philosophie für die Kinderphilosophie und für die Sichtweise der Kinder tun? Dabei spielt die Sichtweise des ungarischen Dichters Endre Ady eine wichtige Rolle: das Kind ist noch kein von Ideologien abhängiger Mensch, sondern es ist noch ehrlich.

 Educational philosophy attempts to grasp the general questions of the relationship between education and philosophy. It is not simply an abstract, traditional and academic philosophy, but rather, a specialized discipline in which the moral perfection of practice as part of philosophy is reflected. Therefore, the following questions are examined: What is the differentiated specificity of children's philosophy? What can philosophy do for children's philosophy and for the perspectives of children? The viewpoint of the Hungarian poet Endre Ady plays an important role in answering such questions, namely that the child is not yet dependent on ideologies, but rather is still honest.

 La philosophie éducative tente de répertorier les questions générales qui se posent entre éducation et philosophie. Il ne s'agit pas d'une philosophie abstraite, traditionnelle et académique mais d'une discipline spéciale, celle d'une réflexion sur le perfectionnement moral de la pratique en tant que partie de la philosophie. Quelle est la spécificité de la philosophie pour enfants, que peut faire la philosophie pour celle des enfants et pour leur vision, tels sont des exemples de questions de recherche posées par la philosophie éducative. La vision du poète hongrois Endre Ady selon laquelle l'enfant n'est pas tributaire d'idéologies mais encore honnête joue ici un rôle déterminant.

 A nevelésfilozófia megpróbálja a nevelés és filozófia kapcsolatában felmerülő általános kérdéseket értelmezni. Ez nem egy absztrakt, hagyományos és akadémiai filozófia, hanem egy speciális tudományág, amely a gyakorlatnak, mint a filozófia egy részének erkölcsi tökéletesítéséről elmélkedik. Vizsgálati kérdései ezért a következők: Miben más a gyermekfilozófia? Mit tehet a filozófia a gyermekfilozófiáért és a gyermekek szemlélet alakításáért? Fontos szerepet játszik ebben a magyar költő, Ady Endre látásmódja: a gyermek még nem ideológiafüggő, hanem attól független, őszinte individuum.

 Obrazovna filozofija pokušava obuhvatiti opća pitanja između obrazovanja i filozofije. Ona nije samo jedna apstraktna, tradicionalna i akademska filozofija, već posebna disciplina- jedno poimanje moralnog usavršavanja prakse kao dijela filozofije. Stoga su ispitna pitanja: Koja je razlikovna specifičnost filozofije djece? Što filozofija može učiniti za filozofiju i perspektivu djece? Pri tome važnu ulogu ima mađarski pjesnik Endre Ady koji smatra da dijete nije ovisno o ideologijama nego je i još uvijek iskreno.

At the borderland of education, philosophy for children and literature

I would like to raise and issue some general viewpoints and lessons about the status and importance of philosophy of education, philosophy for children and literature.

Challenges of philosophy of education

It is an unfortunate fact that the place and position of the philosophy of education have not been defined yet. For me, it is obvious that the philoso-

phy of education is – we could say – still fighting for its civil rights in a Hungarian context in Hungarian language, and so far we can only report on modest results. The philosophy of education – as the words also imply – seeks to grab and deal with the common issues, themes of „education” and „philosophy”. We believe that the philosophy of education is concerned with examining the social objectives, circumstances, and principles, values and virtues of human coexistence and collaboration along which the process of the formation of personality development is shaped. This is not „pure”, the most abstract, traditional, „academic” philosophy, but rather a special dis-

cipline, a contemplation about the moral perfection of practice and in this respect, it is part of the so called applied philosophy (Fobel, 2002: 23) . It is a way of thinking in which the examination and cultivation of the most general content and deepest characteristics, features of education lie at the core. We point it out instantly that education itself does not solely refer to caring (nevertheless, caring is also part of it!) because it is also present in the animal kingdom. For example, a female mammal feeds and protects its offspring. Moreover, it teaches its cub how to protect itself and hunt for prey. As Kant puts it, „man can only become a man by education” (Kant, 2005: 498, 592). In other words, education does not only mean or imply caring but a dramatically different higher-order entity as well at least in comparison with caring present among the animals (too)³ . We are talking about a developmental process in which we can create or develop new features and internal-external qualities alike in other people. Not instead of the „first nature” but besides or in parallel to it. As Democritus recognised a long time ago, education is fundamentally about a new nature being born, a new nature being artificially created. This will be man’s so-called „second nature”. We cannot emphasise the idea of „second nature” enough because in our view, this provides the general purpose and philosophical importance of education. In other words: we do not only educate because of caring – which is evident – and to provide children with skills that can be utilized in everyday life or to prepare children for everyday life but most importantly, we also primarily educate to create new external and internal qualities, features and high-order values in the young. To create the „second nature” in another man or at least to strive to do so and believe in it, this is every educators’ inner driving force, justification and final verification.

We both know and experience that reality, life and education are different. Regarding this, we may want to recall a bright idea from a contemporary French philosopher of education, Éric Dubreueq: education can never break free of the rule that it does not ‘describe’ and explain the present or the past but it determines what has to be, thus, it is inevitable that it leads to ideologies and speculation. Education derives from theory and moves towards things and not the other way around, namely from things towards theory.

Education has to strive to break free of ideological concepts and illusions. However, it is very far from reaching this aim (Dubreueq, 2004). The author’s perception is valid as education must tackle the challenges of ‘there is’ and ‘there must be’: both theory and practice draw from the principle of ‘must be’, the particular reality is not sufficient and does not suffice for the purpose because it always aims to create something new and something more perfect. Therefore, it includes a certain future orientation, a thought, an idea, an ideal about what it aims to achieve. The aim of the educator is to create a personality that is non-existent, yet may exist in the future. Finally, we intend to claim that the final driving force, „soul”, ideal and function of all education is goodness. This goodness will be the concrete equivalent and content of the general principle of „there must be”. This seems obvious to us but some representatives of the profession, unfortunately, act as if they were ashamed of or at least they were not responsible for the idea and virtue of goodness. The reason for this may be that they are afraid of being accused of naivety and utopia as this quite often and unmistakably occurs in an educator’s life. We do not aim to initiate a deep and detailed discussion regarding this topic here, however, we mention that Kant claims: education – at least its most noble aim – is in fact the terrain of universal improvement. According to him, the freedom of education is a prerequisite for the universal improvement of man (Kant, 2005: 636). Not long after Kant, this idea was broadened and generalized by Herbart: fundamentally and primarily education „must comprise every virtue.” (Herbart, 2003: 178) Educational activity is organized around and by the virtues among which goodness is the most valuable. To become a good man, do we need a more sublime and noble virtue than that? Then let’s pay attention to a statement of Richard Pring, a contemporary British philosopher of education, according to whom an educator continuously keeps seeking answers to the question of how one can become a whole and good man and how one can be shaped to become a better man („more human”) (Pring, 2004: 24).

We are worth allude to a literary example. Milán Füst, the Hungarian writer, relates to Gogol when he ecstatically discusses the fascinating nature and „holy” mission of education. However,

in his Diary we can read a short piece of text that we may call a „direct hit”. Unfortunately, Milán Füst’s deep recognition and compelling train of thought, quoted below, have remained unveiled in the Hungarian literary history and educational settings and regrettably the philosophy of education has not reacted to it to a great extent either. In order to somewhat bridge this gap, let us quote the particular text, which I recommend to every educational stakeholder wholeheartedly: professionals, researchers, students reading pedagogy at the university, parents and anyone being in touch with children and young people to any extent, exceptionally lengthily. „There’s no point in preaching to you at school, it is no use that the priest, your mother, your father keep telling you to be good, (...) it is no use to decide in childhood to be good, altruistic and clean... Life intervenes – and you (...) soon forget, - you cheat, steal and lead a lecherous life. (...) You are canny and faint-hearted. (...) The bringing-up that I received from my mother, I sucked in idealism remote from life with breast milk. ... But life is – unfortunately – not like this. (...) And you think, your mother did not know life? She did, - but still she wanted to give you her better self, (...) the faith/belief that her child can and may be clean – must be clean. (...) And as soon as you have a child: - you will also (...) steer clear of (...) unveil the horrible, ... and you will point at/to life like Moses showed the hopeful the Promised Land.” (Füst, 1976: 178-179, own translation) The above lines clearly show that education is primarily in pursuit of a good, clean and honest life. It always comprises humane values, virtues, powers and abilities by means of which man becomes more noble. Nevertheless, this inmost principle of education (i.e. goodness), as the writer puts it: „idealism” of course, often contradicts the „rigid” facts, horrible phenomena of reality and the abundance of feeble people. It is doubtless that the concrete life and practice often shows an entirely different world than the parent, the teacher, the priest (as the three classical „agents” of education) believe and preach. Reality resists and defies the noble ambition of the educator but s/he should never give up his/her faith. Although the educator may also fail many times, s/he would like to plant the hope and conviction that we can become a good man and the world – in spite of all the negative tendencies – may be shaped to be more humane, more

noble and better, which contributes to the real acquisition of human substance being no other than, as it is widely known, its social existence, social relevance. (Man is a social being) in connection with the virtue of goodness. Therefore, we would like to draw your attention to a study from the early life of Georg Lukács, a Hungarian 20th century philosopher well-known worldwide. In his essay, On Poverty of Spirit, he writes: „If goodness appears in us, paradise became reality. (...) Goodness is the abandonment of ethics, (...) because ethics is general and compulsory. (...) but – S. K.) goodness is a miracle and leniency. (...) Goodness is ‘obsession’. (...) In the souls of the good, all psychological content, every reason and consequence ceased to exist.” (Lukács, 1977: 540-541, 543) We believe that Lukács is right: everyone must adhere to the written and unwritten rules of coexistence and cooperation. The basic moral norms bind everyone. However, not everyone is capable of and ready to become a good man. Goodness, as a virtue, is not a generally and universally „prescribed” moral requirement but a special, blessed condition, the phenomenal gift of fate, which, with its wondrous effect, captures the donator, the donated and their fellows alike. The ideal and virtue of ‘the good man’ is the most powerful drive, the life and soul of education, which at the same time means – let us not doubt it! – huge grit, an unconditional commitment towards humanity and a ‘life program’.

Philosophy for Children: general description of the childlike world

Douglas Martin wrote a memoir in The New York Times about Matthew Lipman (died 26.12.2010.), the founder of philosophy for children, today’s classic thinker. Lipman’s death again brought attention for the philosophy for children’s status among professionals. Later, one of the most prestigious international educational periodical reviews, the Journal of Philosophy of Education (May, 2011) published a special edition – on account of Lipman’s death – about the analysis of present and future problems of philosophy for children. Paul Standish, the editor in chief, enhances Lipman’s thought in the Introduction, “(...) if the ability to think critically was not established in childhood, it would be unlikely later to flourish. Hence, he hit upon the idea of teaching

philosophy to children, and the course that he developed spread, in its original or derivative forms, to more than 4,000 schools in the United States and more than sixty foreign countries, its materials were translated into forty languages.” (Standish, 2011: Preface). This special edition is a collection of international studies (which was edited by researchers from two different countries’ universities) which aims to consider the question “what has been and can reasonably be achieved in philosophy for children.” (Standish, 2011: Preface). We believe this special edition to be thought-provoking at first sight and feel entitled to assume that “together we take to a new level scholarship in this burgeoning field.” (Standish, 2011: Preface). Then the question has to be answered: philosophy for children – for what purpose?

But despite the promising development, I think that the situation is not very convincing. There are still many uncertainties in the judgment of philosophy for children: sometimes we meet smattering, not adequately valid approaches, maybe even prejudice. For example, there is no unified and obvious statement in that basic question of where is the place of philosophy for children within philosophy. Why philosophy for children is like philosophy at all and how is this philosophical approach connected to childhood? But for me the most serious problem is the clarification of philosophy for children’s content. From this view, I may refer to Endre Kiss’ insightful but not responded recognition. He wrote: “The philosophy for children is PHILOSOPHY, so the (...) reflection of reality. Also it is for CHILDREN, so (...) it is not acceptable to narrow down (...) the ‘adult’ philosophy’s reflection method, content, categories for children.” (Kiss, 1996). The thought above, I think, gives the principled basics of philosophy for children’s definition, or at least marks the right way of explanation. Endre Kiss’ suggestion seems simple, obvious, it is true to “mix” ‘philosophy’ and ‘children’ together, so to create a separate completion, entity. The question which has to be asked first – by thinking through the definition above – is that how to apply philosophy for the children’s world and vice versa: does child life give some philosophical message and lesson? My statement is this: this question and the answer’s collective work out for it are the philosophy for children’s greatest chal-

lenge. I consider sad that there is no professional reaction to Endre Kiss’ sensible raising. And it will be right to think further the base mentioned above by the scientists of philosophy for children (researchers, teachers of universities, active pedagogues, publishers of child matter, editors).

It is unnecessary to prove that defining ‘philosophy’ and ‘child world’ brings arguments. And it easily happens that these two words’ effect on each other increases the complications. In fact, a valid, coherent and steady work out of philosophy for children still takes a long time, and the more effective cooperation of researchers is unavoidable. I cannot and do not want to take a stand on that role. I would not be able to find the one and only answer to the dilemma above; I just want to highlight some viewpoints to consider. Let’s accept Matthew Lipman’s thought, which is highlighted by the memoir’s writer, Douglas Martin, that main reason and significance for creation and spread of philosophy for children.: „in the process, children cover much the same ground that philosophers have” (Martin, 2011: 1). From the viewpoint that children generally turn to the world with fresh thoughts, ideas, free and open eyes, imagination and permanent curiosity, that childish tendency is hardly questionable.

Let us mention to John White’s statement, which – as far as we know – sinks in the international professional literature of philosophy for children too. He wrote about the classification analysis of the philosophy for children as a scholarship that essentially, it is a special case of philosophical thinking, where it is “a part of applied philosophy” (highlight from us, S. K.). Regarding the national and international philosophy for children’s status and effect, there are still many unanswered questions, mostly from the level of marking the objectives. Despite every courageous attempt, there are just a few adequately supported results from professional views accepted by the majority of researchers. Leastways, we can consider educational philosopher, Karin Saskia Murriss’, proposition to provide rational purpose. In our opinion, she writes right that the so-called community of enquiry pedagogy assumes not just the educational function’s knowledge-theoretical form, but also the differential ontology of the ‘child’” (Murriss, 2008: 667). Yes, I also see like this, it is highly valid to work out the ontology

of childhood life correctly. If this work is born, it only makes philosophy for children “stronger”, more convincing and accepted, in the academic philosophical communities as well. There is much analysis needed in the near future and today, just as Hegel did in this topic about two centuries ago. For us it is obscured that Hungarian philosophy for children has not responded (at least not in a competent extension) to Hegel’s following words: “The young generally turns to the substantial universal. Its idea is not anymore appears in a man’s visual as for a boy, but he conceives it general independently from the unique. (...) The idea’s content grows the vim in the young; for that reason he feels inspired and capable of changing the world or at least fixing it which seems strange to him. That is how the young breaks the peace, where the child lives with the world.” (Hegel, 1968: 84-85)

Hegel’s discovery and lesson have not lost their validity today. His ideas are fantastic, which compare childhood life between young and adult generations. He tries to capture general qualities about a child’s world with his comparison. A child lives in harmony with the world, not worsen it, not like the youngster, who makes fight against it with anger, passion in spectacular form. Furthermore, the child’s connection and relation with its direct surroundings are subjective-based, so it always sees and estimates everything and everybody through concrete people (mother, father, kindergarten teacher, teacher, etc.). At last, its everyday is not filled with systematic learning, and neither labor world (these are the types of later life periods), but playing is in the main focus. Everything is subsumed to playfulness, so far the basic human things’ ingrains, practice and learning. And after that, it affects the child’s whole being, everyday expression (it is Hegel anymore, but traditional philosophy for children by Socrates), the endless asking of “why”, the question, almighty questioning. Maybe for recognizing this last specialty philosophers for children calling themselves today’s followers of Socrates! Philosophy for children’s one axiom, if not the most important statement that the child is honest and open for everything. Pay attention, connected to this is Nietzsche’s ontological direct hit: “Child is innocence, a wheel turning from itself.” (Nietzsche, 2008:33) So like if it would be continued by Endre Ady’s (a Hungarian poet in the 20th

century) special child anthem: a child is the still not cuffed human, (...) an honesty-Etna.” (Ady, 1973: 79)

It is necessary to deeply analyze and conduct a systematic search for philosophical thoughts and connections like these. It will be good to make all knowledge about childhood life into a coherent whole, convincing concept. But maybe schematic references to attempt above, specifically the starting-point can mark: the childhood life – from ontological view – substantive entity, well terminated and separate generation. We expect deservedly that we should know much more and be able to recognize mainly deeper connections, (more) general lessons which cannot be substituted by other scholarships about childhood life. Well – in our opinion – that is what philosophy for children for.

Endnote:

Kant writes: it is a peculiar feature of mankind that it requires education. Without education man could never become a social being. In our opinion, this feature is one of the fundamental differences between humans and animals.

Literatur:

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 középső 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 Zusatzqualifizieren. 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.

Die neulateinische Dichtkunsttechnik im Gedicht „Horác” von Daniel Berzsenyi

 Die Gedichte von Dániel Berzsenyi (1776-1836), der ein Vertreter der neolateinischen Literatur in Ungarn gewesen ist, spiegeln die Verfahren der Verstechnik aus dem 16.-18. Jahrhundert ebenso wie die Imitation und das Zustandekommen von Aemulation (Nacheiferung).



Wenn wir die historischen Poetischschulen erforschen, können wir die unterschiedlichen Funktionen der Dichtkunst beobachten, deren Schema hier vorgestellt wird. Dieses Verfahren der Verstechnik folgt dem römischen Dichter Horatius und kann als Anleitung für die Qualität der Imitation dienen.

Diese verfolgt Berzsenyi exakt in seinem Gedicht Horác, in dem die Zusammenführung von Horatius-Centonas das Zustandekommen seines eigenen Lebensgefühls und Ideals ergibt, die aufgrund der Nacheiferung mit dem römischen Poeten zustande kommt.

 The poems of Dániel Berzsenyi (1776-1836), a representative of Neo-Latin literature in Hungary, reflect the techniques of the 16th-18th century as well as the imitation and the coming of emulation.


If we explore the historical poetical schools, we can observe the different functions of poetry. These distinct functions are outlined in the following text. Additionally, this method of observation follows the Roman poet Horatius and can serve as a guide for the quality of imitation.


Berzsenyi traces this concept exactly in his poem Horác, in which the merger of Horatius Centonas results in the formation of his own life and ideal, which comes about due to the emulation with the Roman poet.

  Les poèmes de Dániel Berzsenyi (1776-1836), représentant de la littérature néolatine en Hongrie, reflètent les règles et techniques de versification du 16ème - 18ème siècle ainsi que l'imitation et l'élaboration d'émulation.


En étudiant la poétique historique, nous pouvons observer les diverses fonctions de la poésie dont le modèle est présenté ici. Cette méthode de versification est celle du poète romain Horatius et peut nous instruire sur la qualité des imitations.

Berzsenyi suit exactement cette méthode dans son poème Horác dans lequel la fusion entre Horatius-Centonas qui émane de l'imitation du poète romain montre sa manière d'aborder l'existence ainsi que la construction de son idéal.

 Berzsenyi Dániel (1776-1836) Magyarországon az újlatin irodalom képviselője volt, és versei éppúgy visszatükrözik a verselési technika 16-18. századi eljárásait, mint az utánzás és a versengés kialakulását.

 A történeti költészeti iskolák vizsgálata során a költészet különféle szerepeivel találkozhatunk, melynek sémáját bemutatjuk. A verselési technikának ez az eljárása a római költőt, Horatiust követi, és útmutatóként szolgálhat az utánzás minőségére vonatkozóan.

Pontosan ezt követi Berzsenyi a Horác c. versében, amelyben a Horatius-Centonák összefűzésével kialakítja saját életérzését és ideálját, amely a római költővel folytatott vetélkedése során alakul ki.

 Pjesme Dániela Berzsenyia (1776-1836), predstavnika novolatinske književnosti u Mađarskoj, odražavaju pjesničke metode iz XVI-XVIII. Stoljeća: imitaciju (oponašanje) kao i nastanak emulacije (lat. aemulatio).

Ako istražujemo povijesne škole poezije, možemo promotriti njezine različite funkcije, a njihova se shema prikazuje u ovom radu. Nastanak pjesničkog stvaralaštva Dániela Berzsenyia potiče prvenstveno od pjesničkog nasljedja rimskog pjesnika Horacija.

1. Der poetische und geistesgeschichtliche Hintergrund des Gedichts von Berzsenyi

Dániel Berzsenyi erlernte die Anforderungen des Kunstideals und der Ästhetik der Renaissance (die Nachahmung und den Wettstreit) nicht während seiner kurzen Studien im evangelischen Lyzeum in Sopron (dort erwarb er ein ausgespro-

chen schlechtes Zeugnis), sondern es war das Ergebnis seiner fleißigen Selbstbildung, dass er der Dichtkunst restlos entsprach, deren Doktrinen in den Schulen von studia humanitatis ohne Religionszugehörigkeit unterrichtet wurden. Diese Schulstudien gründeten auf die vor allem im Rahmen der grammatischen Bildung zu erlernenden Stilkenntnisse, mit deren Hilfe die Kenntnisse des lateinischen Versemachens innerhalb der

künstlichen Kenntnisse des Versehmachens erlernt werden konnten. Die Lehrbuchreihe des französischen Jesuiten Josephus Juvencius gehörte zur Reihe der dichtungstheoretischen Bücher, die meistens in den katholischen Schulen beliebt waren und durch die *Ratio Educationis* 1777 und 1806 bestimmt waren. Die Lehrbuchreihe wurde zwischen 1807 und 1808 von József Grigely erneut (aber zugleich auch gründlich) erweitert. Der zweite Teil des Poetiklehrbuchs von Grigely fasste das Wissenswerte über die Reimkunst zusammen, anhand dessen auch die technische Bravour des Gedichts von Berzsenyi leicht interpretierbar wird.

Einerseits enthält die Zusammenfassung über die Reimkunst (*De arte versificatoria*) von Grigely prosodische Kenntnisse, andererseits jedoch Stil- und Konstruktionskenntnisse. Unter den Formen der Poesie nach dem prosodischen Teil (III.§) kommt er im Zusammenhang mit den auf Veränderung beruhenden (*De figuris commutationem*) figuralen Elementen auf die Konstruktionseigenarten, mit denen das Gedicht selbst aufgrund der Anforderung von *imitatio* leicht gebildet werden kann. Er macht einen Versuch in der Reimkunst und wählt eine Verszeile aus dem Kapitel aus, das die Konstruktion der Verszeilen vorstellt (*De versibus varie translocatis – vulgo fractis – metricum ordinem redigendis*) um so die dichterischen Möglichkeiten vorzustellen. Im Folgenden wird das Verfahren kurz erläutert.

Die einzelnen Phasen der Umformung der Verszeile werden den Studierenden mit Hilfe von Abkürzungen empfohlen, damit sie sich die Phasen leichter merken. Ein und dieselbe Verszeile (*unus idemque versus*) kann also den folgenden Regeln entsprechend verändert werden:

- A/ Einfache Wortstellungsänderung (*Simplicem transpositionem, sive ut in vulgo vocamus: Restitutionem*).
- E/ Die Wortstellung wird beibehalten, aber einige Ausdrücke werden durch Synonyme ersetzt (*Ordinem vocum retinendum, sed mutationem tamen aliquam circa easdem adhibendam, ut sequenti capite videbitur*).
- I/ Die Wortstellung wird verändert und einige Ausdrücke werden durch Synonyme ersetzt (*Transpositionem seu restitutionem cum mutatione*).

O/ Weglassen mit einfacher Wortstellungsänderung (*Omissionem cum simplici transpositione, sive restitutione*).

V/ Weglassen mit Wortstellungsänderung und Ersetzung (*Omissionem cum transpositione, et aliqua simul mutatione*). Den geschilderten Regeln entsprechend kann also die nachstehende (von Manilius geliehene) Verszeile auf folgende Weise verändert werden:

Omnia conando docilis sollertia vincit (1)
(**Die mit Bemühungen leicht erreichbare Vertrautheit überwindet alles.**)

A/ *Sollertia docilis omnia vincit conando.*

E/ *Cuncta conando docilis industria superat.*
(*ahol cuncta = omnia, industria = sol(l)ertia, superat = vincit*)

I/ *Docilis industria cuncta conando vincit.*

O/ *Profecto solertia docilis omnia vincit conando.*

V/ *Profecto docilis industria cuncta conando vincit.*

Das Studieren des Kapitels und des oben erwähnten Schemas weist auf einige wesentliche Gedanken bezüglich der zeitgenössischen (und der früheren) Verstechnik hin. Was illustriert denn dieses Kapitel? Hierbei stellt Grigely die Geheimnisse und die Grundzüge der Reimkunst in den Vordergrund und gewährt einen Einblick in deren Durchführung, die nicht nur durch die romanische Dichtung, sondern bis zu den Zeiten vor den Jahrzehnten der Romantik auch durch die ungarische Dichtung verfolgt wurde. Seinem Gedankengang zufolge sieht das Verfahren wie folgt aus: nimm eine Verszeile von einem klassischen oder zumindest bekannten (und anerkannten) Dichter, forme sie den schulischen Regeln (*transpositio, mutatio* usw.) entsprechend um, wenn nötig, ergänze sie und so wird das Gedicht fertig, das Reminiszenzen an Vergil, Horaz und Ovid enthält. Apollon soll also Mercurius als Gefährten unbedingt zu sich nehmen.

Die Verstechnik des Zeitalters der Aufklärung, deren Klassizismus (bzw. die der früheren Werte der klassischen Antike folgenden Tendenzen) untersuchend, darf man, in Kenntnis des Werks von Grigely (insbesondere bezüglich der Merkmale des Versehmachens und der Verskunst) von einigen (den Geschmack bestimmenden) dort festgesetzten Regeln nicht abstrahieren, deren Kennt-

nis ein genaueres Bild über den schulischen Klassizismus bietet. Dessen Begriff wird durch die Fachliteratur ohne die Kenntnis der genauen inhaltlichen Elemente bloß auf der Ebene der allgemeinen Formulierungen angewandt. Es ist also korrekter, ihn hinsichtlich der beinhalteten Elemente den Klassizismus der lateinischen Humanität zu nennen, wo die lateinische Humanität (bezogen auf die grammatisch-stilistisch-rhetorische Bildung) interpretiert werden soll. Ohne deren Kenntnis kann die wesentliche Annäherung der Dichtkunst nicht durchgeführt werden, das jesuitische Regelsystem, das Werk von Grigely (bzw. Juvencius) oder die protestantischen Dichtungen betrachtet werden. Die rhetorische Ansicht und die Übung im Zusammenhang mit der Stilistik und dem Versmachen dieser Werke besteht also auch bei unseren größten Dichtern.

Dániel Berzsenyi, der größte Dichter des Zeitalters von Kazinczy, kann und konnte auch keine Ausnahme davon sein. Er war Anhänger von Horaz, was bezüglich der Annäherung des Lebenswerkes in der Fachliteratur viele Stürme hervorgerufen hat. Berzsenyi kommt durch die Geschmackswelt seines Zeitalters zu Horaz, zu dessen Befolgung er nicht nur durch die romanische Dichtung, sondern auch durch die moderne deutsche Poesie, insbesondere durch das Horaz-Bild von Matthisson, angespornt war. Für die romanische Dichtung war Horaz ein einzigartiges Beispiel, denn er war das Vorbild der Lyriker. Das Beispiel Vergils und Ovids diente als Muster für die epische Dichtung. Im Hintergrund der Horaz-Befolgung Berzsenyis steht der stoische Rom-Gedanke, dessen Elemente durch virtus-pietas und humanitas gebildet waren. Der letzte Begriff bedeutete immer mehr in seinem Prozess der Europäisierung – bis zu deren hellenistischen Wende – die allgemeine humane Bildung des griechischen Begriffs enkükliosz paideia, welcher die zwischen die Grammatik und die Rhetorik gedrückte Dichtung, die propedeutische Stufe der Bildung, darstellte. Das jahrhundertlang in der Interpretation der romanischen Dichtung – von Conradus Celtis über die Dichtung Baldes bis János Hannulik – erscheinende Horaz-Bild ist auch bei Berzsenyi anwesend. Der stoische Tugend-Gedanke der das faul gewordene Ungartum geißelnden Oden ist an Haupt und Gliedern mit den römischen Oden von Horaz verwandt. Im Horaz-Erlebnis von Berzsenyi ist aber der Ge-

danke des Klassizismus der griechisch-deutschen Humanität auf die Wirkung der Inspiration von Matthisson und auf die des Jena durchwanderten Freundes János Kis verborgen. Der erwähnte Gedanke stellt statt virtus eher den Humanismus des griechischen Menschenmaßes in den Mittelpunkt des dichterischen Denkens. Das ergibt in den Oden Berzsenyis (und in den später durch die Fachliteratur als elegische Oden genannten Gedichten) den inneren Lyrysmus des Wendens zu dem Eigenwert des Individuums, der das den Werten der klassischen Antike folgende Gedicht zur Richtung der romantischeren Originalität zwingt. Es beharrt aber noch auf die traditionelle, im Dichtungsbewusstsein der lateinischen Humanität wurzelnde Verstechnik. Auch das Antiquitätenerlebnis wendet sich nicht grundlegend von den Grundwerten des Rom-Gedankens ab. Es besteht kein Zweifel, dass es später mit der Suche nach dem menschlichen Eigenwert die sich im Themenbereich von politiké tekhné bewegende und bildungszentrische Klassizität übersteigt und das Gedicht Berzsenyis vorangehend in die Richtung von szofia, immer vertiefter, lyrischer und philosophischer wird.

Die Verstechnik und der gedankliche Inhalt in der Ode Horác

Zúg immár Boreas a Kemenes fölött,
Zordon fergetegek rejtik el a napot,
Nézd, a Ság tetejét hófuvatok fedik,
S minden bús telelésre dől.

Halljad, Flaccus arany lantja mit énekel:
Gerjeszd a szenelőt, tölts poharadba bort,
Villogjon fejedet balsamomos kenet,
Mellyet Bengala napja főz.

Használd a napokat, s ami jelen vagyon,
Forró szívvel öleld, s a szerelem szelíd
Érzésit ki ne zárd, míg fiatal korod
Boldog csillaga tündököl.

Holnappal ne törődj, messze nem álmodozz,
Légy víg, légy te okos, míg lehet, élj s örülj.
Míg szólunk, az idő hirtelen elrepül,
Mint a nyíl s zuhogó patak. (2)

Die Ode Horác soll unter den vielen Stücken des Lebenswerkes von Berzsenyi hervorgehoben wer-

den, die vielleicht am meisten dazu geeignet ist, dass sie einerseits die Funktion der in *Ars metrica* von Juvencius und Grigely festgesetzten Regelsysteme repräsentiert und deren Elemente vorstellt, andererseits aber, dass sie die Wandlung des Antiquitätener \rightarrow lebnisses ausdrückt, die über die Bildung gewachsen in der römischen und später in der für originaler gehaltenen griechischen Kultur den Ausdruck des menschlichen Eigenwerts sah. Ein wichtiges Element dieser Wandlung ist die Anforderung von *aemulatio* (Wettstreit), die das Gedicht individuell und original macht, denn das Werk soll das Lebensgefühl des Menschen im gegebenen Zeitalter so wiedergeben, dass der Autor dabei ein klassisches Muster verfolgt. Das Gedicht wird in unserer kurzen Übersicht in dem Sinne für *imitatio* gehalten, deren Qualität und Wertesystem durch das Werk des Grigely geschildert wurde.

Mit der Durchsicht der bisherigen Fachliteratur gab Lajos Csetri eine zusammenfassende Auswertung über das Gedicht, in der er größtenteils mit der Interpretation von Ágnes Bécsy einverstanden war. Im Folgenden wird das Gedicht, auf diese Annäherung stützend (und deren Werte anerkennend) durchblickt, aber die oben geschilderte Annäherungsmethode wird in der Interpretation des Gedichts von Berzsenyi für entscheidend gehalten. Dies widerspricht aber von Grund auf den unbegründeten Voraussetzungen des früher vorausgesetzten Überhangs in den Romantizismus.

Die Lesung des Werks von Grigely suggeriert, dass die Begabung mit den darin verfassten Kunstgriffen eine autochtone Schöpfung zustande bringen kann, denn sie kann auf Grund der erworbenen Erudition ihre Idealwelt schaffen. Davon können wir Zeuge in der Ode Horác sein, die Berzsenyi im Zeichen des poetischen Wissens nicht auf ein einziges Werk des Horaz baut: die Fachliteratur rechnet mit der Anwesenheit der Gedichte Thaliarchushoz (*Carm.* I. 9.), Leucono \rightarrow ehoz (*Carm.* I. 11.) und Barátaihoz (*Epod.* 13.), da ihr Wesenserlebnis auch zusammengesetzter ist. Davon bleibt aber das Wesen der Verstechnik unberührt: er baut mit Metaphrasen, Paraphrasen und Sentenzen von Horaz so, dass er dabei seine dichterische Welt aufbaut und schafft. So wird sein Werk, im Sinne der klassizistischen poetischen Normen, original, wie es auch durch das Lehr-

buch von Juvencius und Grigely erfordert war. Das sind die Anwesenheit und das Dasein von *ingenium* neben *ars*. Aber dieselbe schöpfende Kraft arbeitet auch bei Horaz. Deswegen suchte die Fachliteratur über Horaz im Fall des antiken Dichters genauso den (von den griechischen Dichtervorgängern – vor allem im Zusammenhang mit dem Gedicht von Alkaios) abweichenden, individuellen, römischen horazischen Wert wie die Fachliteratur über Berzsenyi bei dem Niklaer Dichter, der nur im Ganzen des Lebenswerks eine wahre Bewertung und Bedeutung bekommen konnte. In diesem Sinn kann von der Auffassung über Berzsenyi der früheren Fachliteratur abgesehen werden, die ihre Befolgung des Horaz nur für eine wirkungsgeschichtliche Frage von philologischem Wert gehalten hat. Dessen ungeachtet darf auch nicht ignoriert werden, dass die Ode des Berzsenyi von der schulischen, grundlegenden Gedichtübung des Klassizismus der lateinischen Humanität nicht abweicht. Sie ist nicht verschieden, denn es ist ihr Lebenselement. Sie ist viel mehr, denn das Wesenserlebnis von *ingenium* wird darin verfasst. Es darf auch nicht vergessen werden, dass dieses Regelsystem zum Beispiel gerade im Fall von Berzsenyi nicht nur die Nachahmung des Horaz, sondern auch die anderer beispielhafter Dichtung ermöglichte: z. B. gerade im Fall von Berzsenyi findet man ein Beispiel für die Befolgung der deutschen Dichtung (und zwar die des Matthisson sowie bei dem jungen Kölcsy). Im Folgenden wird die Ode von Berzsenyi näher untersucht.

Die Ode beginnt mit dem Erscheinen des, das Grunderlebnis der Ode bestimmenden, Horazischen Gedichts Thaliarchushoz. Der Dichter stellt in der ersten Strophe des Gedichts von Horaz den im Tibertal einsam starrenden Soracte (Monte Soratte) vor, dessen (auch noch im Vorfrühling) schneebedeckte Spitze der Dichter auch von mehreren Punkten Roms aus, unter anderem vom Kapitol aus gut sehen konnte. Die *Aemulatio* des Berzsenyi weist auf die Schönheit der Gegend Vas hin und apostrophiert die wilden Stürme des lang gestreckten Kemeseshát und die davon nicht weit befindliche, ebenfalls einsame und schneebedeckte Spitze Ság. Schon in dieser Strophe herrscht die traurige Melancholie, die das Eigen vieler Gedichte von Berzsenyi ist.

In der folgenden Strophe schafft Horaz die Grundsituation des Epikureer \rightarrow philosophierens, d. h. die Zurückgezogenheit von der Außenwelt, den Frieden des Zuhauses, die Stimmung beim Wein mit einem Freund und die Welt des Platonischen Symposiums, wo der Weise sein Schicksal, in der Hoffnung des Friedens und der Harmonie, anderen, den Göttern, anvertrauen kann. Nach dem Schaffen der Voraussetzungen der Meditation können jene Lebensgrundwahrheiten von Parainesis-Charakter kommen, die von Horaz für das Abwehren der Heimsuchungen des wechselvollen Lebens vorgeladen werden. Der Befehl von allgemeiner Gültigkeit (lebe versteckt – *látthe bioszasz*) des Epikureerweisen erfüllt sich hier restlos, wie der in den Druck der Geschichte geratene Dichter unvermeidlich behauptet. Die Ode Berzsenyis geht mit dem Vorladen des Geistes von Horaz weiter (Halljad Flaccus arany lantja mit énekel), und die Aufforderungen in der zweiten Person folgen aus einer Grundstellung mit einem stoischeren Anschein eben auf die Auflösung seiner Einsamkeit, mit dener er für sich selbst die Stimmung des idyllisch-dichterischen Absperrens schildert. Neben dem Vorladen des Symposiums weist der Ausdruck Balsamliniment auch auf die Auserwähltheit, die er nur als Priester von Apollo erleben kann. Wobei Horaz in seinem Gedicht die moralischen Normen der vor ihm stehenden Periode verfasst, folgt Berzsenyi mit dem horazischen Philosophieren etwa auf der Spur der vergangenen Zeit. Das bestätigt die Aussage von László Németh, der das Gedicht für den Geschwisterteil von A közelítő tél hält, wo auch das Zeitproblem auf der allgemeinen und individuellen Ebene verfasst wird. Der Kreis kann erweitert werden und auch der Schlüssel der Problematik im Zusammenhang mit dem Gedicht Levéltöredék Barátnémhoz kann hier gesucht werden. Den wirtschaftenden Berzsenyi beschäftigt also allzu sehr die vergangene Zeit, und das aus dem Gedicht Leuconoehoz entlehnte *carpe diem* (genieße das Leben) ist schon für Berzsenyi nur eine Illusion. Er will die vergangene Zeit mit der Hervorrufung der alles wieder erschöpfenden Liebe und mit der Kraft der Poesie zurückbringen. Davon wird *aemulatio* des Gedichts individuell und eigen und zugleich eines der kettenartigen Stücke, die das Philosophieren von Berzsenyis Gedichten vorstellen. Es greift über die Aktualität der horazischen Politik hinaus, und stellt neben dem horazischen parai-

nesis die Anforderung des ganzen, künstlerisch-menschlichen Lebens in den Mittelpunkt:

Légy víg, légy te okos; míg lehet élj és örülj.

Imitatio und *aemulatio* kommen nun im Gedicht gleicherweise zur Geltung, was im Zeichen der eklektischen Philosophie des römischen Dichters für alle die Ruhe der Freude verfasst, die noch die Dichtung und Liebe vervollständigen können. Horaz flieht vor den Stürmen der Geschichte, Berzsenyi sucht aber gegenüber der Schneidigkeit seiner sorgenlosen jungen Jahre die Versöhnung. Im Gedicht sucht er ebenso die Quelle seiner menschlichen Natur und Dichtung, die er im Ideal der lateinischen Humanität findet. Zur gleichen Zeit zeigen die Trennung von dem Muster (*aemulatio*) und die Suche nach der Vollständigkeit des Individuums in die Richtung, die die Dichtung von Berzsenyi zur Welt der griechisch-deutschen Humanität führt. Dies erreicht er aber nur in seinen Studien, nachdem er, nach der verweisenden Kritik von Kölsey zu seiner Dichtung, theoretische Grundlagen sucht. Sein Horaz-Erlebnis wird aber mit dem Durchstudieren (1803) des Buchs von Nitsch bestimmend und er verfasst gegen 1803 sein, seinen Selbstaussdruck darin weiter suchendes, Gedicht Horatiushoz, das etwa das Vorwort seiner neuen Gedichtfrucht (seiner Oden), Anrufung zu Horaz ist, in dem er nicht die Worte und Wendungen des Horaz, sondern direkt seinen Geist vorlädt. Die Sehnsucht nach der menschlich-moralischen Größe, die ruhige Zufriedenheit und die weise Freude über das Leben. Diese nachahmende Sentenz wurde (nach Horaz) das philosophische Eigen des Gedichts von Berzsenyi, die den Niklaer Dichter nicht nur in dem Zeitalter, sondern auch für die Nachwelt und für die Ewigkeit modern und gültig machte.

Endnoten:

¹ L. Marcus Manilius, *Astronomicum*, I. 95.

² Laut Lajos Csipak erfolgt die Kontamination, das Verschmelzen der Texte von Horaz aus den folgenden Gedichten: *Zúg immár Boreas a Kemenes fölött: nunc mare, nunc silvae / Threicio Aquilone sonant* [Harsog a trák Aquilo (északkeleti szél) / erdőn s tengeren át.] (Ep. 13. 2–3.). *Nézd, a Ság tetejét hófuvatok fedik: Vides, ut alta stet nive candidum / Soracte* [Látod, hogy áll mély hóban a csillógó / Soracte?] (Carm. I. 9. 1–2.). *Gerjeszd a szenelőt, tölts pohara-*

dba bort: Dissolve frigus ligna super foco / Large reponens atque benignius / Deprome quadrimum Sabina, / O Thaliarche, merum diota. [Enyhítsd telünket, tégy fahasábokat / a tűzre jócskán! Hozd ide kétfülű / kancsód, s merítsd most bőkezűbben, / ó, Thaliarchus, öreg borodból!] (Carm. I. 9. 6–8.). Villogjon fejedén balzsamos kenet: ...nunc et Achaemenio / perfundi nardo iuvat. [Hajadra tölts illatozó olajat.] (Ep. 13. 8–9.). Használd a napokat: Carpe diem [Élvezd a holnapokat!] (Carm. I. 11. 8.). ...a szerelem szelíd / Érzésit ki ne zárd, míg fiatal korod / Boldog csillaga tündököl: nec dulcis amores / Sperne puer neque tu choreas, // Donec virenti canities abest / Morosa. [s a táncot és édes szerelmet / meg ne tagadd fiatal-magadtól // míg friss erőtől távol a zsémbelő / vénség.] (Carm. I. 9. 15–18.). Holnappal ne törődj, messze ne álmodozz...: Quid sit futurum cras, fuge quaerere! [Holnap mi lesz majd? azt ne kutasd!] (Carm. I. 9. 13.). Míg szólunk, az idő hirtelen elrepi: Dum loquimur, fugerit invida / Aetas. [Amíg szánkon a szó, már tovatűnt a nap.] (Carm. I. 11. 7–8.). L. Horatius, 1961. 346.; 74.; 78.

Literatur:

Berzsenyi Dániel Összes Művei (kritikai kiadás) I., Költői Művei, Akadémiai, Bp., 1979.

Bécsy Ágnes: „Halljuk, miket mond a lekötött kalóz...” Berzsenyi-versek elemzése, értelmezése, Bp., 1985.

Csetri Lajos: Nem sokaság hanem lélek. Berzsenyi-tanulmányok, Szépirodalmi, Bp., 1986.

Csipak Lajos: Horatius hatása az ó- és újklasszikus iskola költőire, Kolozsvár, 1912.

Grigely József: Institutiones poeticae in usum Gymnasiorum Regni Hungariae et adnexarum provinciarum, Budae, 1807.

Quinti Horati Flacci Opera omnia, Bp., 1961.

Horatius: Ódák és epodoszok = Auctores Latini XVIII. Bp., 1975.


Kerényi Károly: Az ismeretlen Berzsenyi; Budapest–Debrecen–Pécs, 1940.


Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei 1777–1848. I–II. Bp., 1927.


Németh László: Az én katedrám (elsősorban a Berzsenyi útja c. tanulmány), Bp., 1969.


Tóth Sándor (Attila): A latin nyelvű humanitas poétikai tudiumának elméleti könyvei. Grigely József latin nyelvű compendiuma és mintái, Gradus, Szeged, 1994.


Entwicklung von „Bereichen der multiplen Intelligenzen“ im Projekt

 Wenn man aktuelle Forschungsergebnisse und die gesellschaftlichen Herausforderungen achtet, sind pädagogische Methoden ständig zu ändern und zu entwickeln, indem man neue innovative Ansätze fördert. In adaptiven Lernprozessen - die sich dem Charakter der Schüler differenziert anpassen - kommt dem Einsatz vielfältig organisierter Lernmethoden und den Mitteln, die man verwendet, eine wichtige Rolle zu. Die vorliegende Studie präsentiert sowohl Theorie als auch praktische Techniken, die durch Projektunterricht die Entwicklungsmöglichkeiten von verschiedenen Intelligenzgebieten ermöglichen.

 From looking at the latest research and societal challenges, pedagogical methods are constantly changing and developing with the encouragement of new innovative approaches. With the use of adaptive learning processes, which adapt themselves to the character of the pupils in a differentiated way, the use of a wide range of organized learning methods and the means used is an important factor. The present study presents both theoretical and practical techniques that enable the developmental possibilities of different areas of intelligence through project teaching.

 Si l'on veille aux résultats actuels de la recherche ainsi qu'aux nouveaux défis de la société, il faut constamment faire évoluer les méthodes pédagogiques en promouvant des approches novatrices. Dans les processus d'apprentissage adaptifs – approche didactique qui s'adapte au caractère des élèves de façon individualisée, les méthodes d'apprentissage variées et les moyens utilisés jouent un rôle important. Cette étude présente des aspects théoriques mais également des techniques pratiques qui permettent le développement de différents domaines intellectuels grâce à un enseignement par projets.

 Ha megfigyeljük az aktuális kutatási eredményeket és társadalmi kihívásokat, akkor látjuk, hogy a pedagógiai módszereket állandóan változtatni és fejleszteni kell, úgy, hogy azokkal az új innovatív kezdeményezéseket támogassuk. Az adaptív tanulási folyamatokban – amelyek differenciáltan alkalmazkodnak a tanulók egyéniségéhez – a sokoldalúan alkalmazott tanulási módszerek és eszközök fontos szerepet játszanak. Az alábbi tanulmány mind az elméletet bemutatja, mind gyakorlati technikákat mutat, amelyek a projektoktatással különféle műveltségi területek fejlesztését teszik lehetővé.

 Ako se obrati pozornost na trenutna istraživanja i društvene izazove, promicanjem novih inovativnih pristupa pedagoške metode se stalno mijenjaju i razvijaju. U prilagodljivim procesima učenja, prilagođenim prema različitim karakteru učenika, važnu ulogu igra upotreba različitih korištenih organiziranih metoda učenja i sredstava. Ova studija prikazuje kako teoriju tako i praktične tehnike koje, kroz projektnu poduku, omogućuju razvoj različitih inteligentnih područja.

„Erfahre so viel wie möglich über die Kinder, anstatt zu versuchen, jedes durch dasselbe Nadelöhr zu pressen!“ meinte Howard Gardner, der Entwickler der Theorie der multiplen Intelligenzen. Gardner hat die kognitiven Fähigkeiten verschiedener Menschengruppen geprüft und seine Forschungen weisen darauf hin, dass sich die Intelligenz auf verschiedene Bereiche des Gehirns konzentriert, die miteinander in Verbindung stehen. Eines baut auf das andere, aber notfalls sind sie auch selbständig funktionsfähig und können unter entsprechenden Umständen entwickelt werden. Als Forschungsergebnis erwähnt er acht Intelligenz-Bereiche, deren Entwicklung im Schulungsprozess unentbehrlich ist. (Kristen Nicholson – Nelson 2007:11-12) Die Abbildung

Nr. 1 illustriert die Intelligenz-Bereiche und deren charakteristische Eigenarten

Wenn die Intelligenzbereiche im Laufe der Beschäftigungen und Unterrichtsstunden berücksichtigt werden, wird unter anderem auch die Differenzierung wirksamer. Alle SchülerInnen verfügen über die Eigenarten, die die Entfaltung eines Bereiches ermöglichen, dadurch sind die anderen Bereiche auch effektiver zu entwickeln. Im 21. Jahrhundert, der Welt „der digitalen Eingeborenen“, wurde der Ansichtswandel im Unterricht notwendig. In dieser Welt voller Reize sind die traditionellen frontalen Unterrichtsformen nicht genügend. In der adaptiven, sich an die Persönlichkeit der SchülerInnen differenziert

Intelligenzbereich	Stärken, charakteristische Eigenarten	Dadurch lernt der/die SchülerIn am meisten
sprachlichlinguistisch Sag mal!	Charakteristisch sind eine Geläufigkeit des sprachlichen Ausdrucks sowie ein Gefühl für Sprachfeinheiten, Wortstellung und Wortrhythmik. Schlüsselwörter: Lesen, Schreiben, Geschichtenerzählen, Daten memorieren, verbales Denken	lesen, Worte hören und sehen, sprechen, schreiben, sich unterhalten und diskutieren
mathematischlogisch Rechne es aus!	Charakteristisch ist die Fähigkeit abstrakte Systeme und Zusammenhänge zu verstehen, induktiv und deduktiv zu argumentieren. Schlüsselwörter: Mathematik, Argumentation, Logik, Problemlösung, Schemas	sich mit Schemas und Relationssystemen auseinandersetzen, systematisieren und kategorisieren, mit abstrakten Begriffen arbeiten
bildlich-räumlich Stell es dar!	Enthält die Fähigkeit, bildlich-räumliche Erscheinungsformen über die Welt zustande zu bringen und diese danach in Gedanken oder faktisch umzuformen. Schlüsselwörter: Lesen, Landkarten, Diagramme, Labyrinth, Rätsel, Vorstellung der Dinge, Visualisieren	mit Bildern und Farben arbeiten, visualisieren, das innere Sehen nutzen, zeichnen
körperlichkinästhetisch Beweg dich!	Diejenigen SchülerInnen, die über hoch entwickelte körperlich-kinästhetische Intelligenz verfügen, drücken sich am liebsten in der Bewegung aus. Schlüsselwörter: Athletik, Tanz, Schauspielerei, Handwerksarbeit, Benutzung der Werkzeuge	berühren, sich bewegen, die Kenntnisse durch körperliche Empfindungen bearbeiten
musikalisch Summe es!	Enthält den Sinn für Tonhöhe, Klangfarbe und Rhythmus, sowie die Empfänglichkeit für die emotionale Ladung dieser Elemente der Musik. Schlüsselwörter: Gesang, sich Klänge merken, Melodien wachrufen, Rhythmen	Rhythmus, Melodie, singen, Musik hören
interpersonal Führe ihn!	Die Fähigkeit wirksam zusammenzuarbeiten und die Ziele, Motivationen und Ausrichtungen der anderen zu verstehen. Schlüsselwörter: Verständnis für Menschen, Führung, Organisation, Kommunikation, Konfliktbehandlung	mit anderen besprechen, vergleichen, verknüpfen, Interview, Kooperation
intrapersonal Reflektiere darauf!	Damit verbunden ist die Fähigkeit unsere Gefühle, Ziele und Absichten zu verstehen. Die Schüler, die über hoch entwickelte intrapersonale Intelligenz verfügen, haben ein starkes Ich-Bewusstsein, sind selbstsicher und arbeiten gerne allein. Sie schätzen ihre Kraft und Fähigkeiten triebmäßig richtig ab. Schlüsselwörter: Selbsterkenntnis, Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen, Zielsetzungen, Reflektieren	sich allein betätigen, Projekte in eigenem Tempo ausführen, genügend Raum, reflektieren
naturalistisch Forsche!	Eine Fähigkeit, mit der man die Natur aus einer weiteren Perspektive betrachten kann – enthält auch das Verständnis, wie Natur und Zivilisation gegenseitig zusammenwirken, was für symbolische Zusammenhänge in der Natur existieren, wie der Kreislauf des Lebens funktioniert. Schlüsselwörter: Verständnis der Natur, Unterscheidung der Dinge, Identifizierung der Pflanzen- und Tierwelt.	in der Natur arbeiten, die Natur entdecken, über die Pflanzen und Erscheinungen der Natur lernen

Abb.1: Charakteristik der Bereiche der multiplen Intelligenzen (Diane Heacox 2006), (Kristen – Nelson - Nicholson: 2007)

anpassenden Unterrichtsorganisation, sind Methoden und Aktivitäten erforderlich, die die Zusammenarbeit der SchülerInnen ermöglichen. Abwechslungsreich angewandte Unterrichtsorganisationsweisen sind dazu notwendige Instrumente.

Eine weitere wichtige Einsicht ist, dass es das kritische, reflektive, analytische und wertende Denken der SchülerInnen zu entwickeln gilt. Es ist auch unentbehrlich, das Kenntnissystem der SchülerInnen, die konstruktivistische Lerntheorie beachtend, zu entwickeln und ihnen bei der „Bauarbeit“ adäquate Hilfe zu leisten.

In Bezug auf die Bewertung kann die Rolle der interaktiven, qualitätsmäßigen Bewertung betont werden, wo die Selbstbewertungsprozesse der SchülerInnen auch entwickelt werden müssen. In dieser Hinsicht ist die kreative, schöpferische Anwendung der theoretischen Kenntnisse, Schemas und Muster (Instrumentarium der Reformpädagogik), durch eine/n, die schülerische Freiheit im Ordnungsrahmen sichernde/n behilfliche/n, leitende/n Pädagogin/en, die/der weiterhin die schülerische Selbständigkeit annimmt, notwendig. (vgl. Kováts-Németh Mária 2011:44)

Der Projektunterricht

All diese pädagogischen Herausforderungen beantwortet der Projektunterricht, der sich in Ungarn in sehr abwechslungsreichen Formen auf verschiedene Weisen verwirklicht. In Hinblick auf die Projekte existieren mehrere Annäherungen in der Fachliteratur. Es gibt Meinungen, die die Projekte als eine Methode definieren, andere Vorstellungen sprechen lieber über eine Lehrstrategie. Meiner Meinung nach bedeuten die pädagogischen Projekte mehr als eine Methode. Unter Berücksichtigung der Eigenheiten, der Komplexität, der Zielsetzungen, der Art der Lehr- und Lernprozesse, der Organisationsrahmen und -formen, der während des Projekts angewandten Methoden und Organisationsweisen sowie der Bewertung ist es mehr eine Lehrstrategie als eine Lehrmethode. „Der Projektunterricht ist so eine neue Lehrstrategie, die hervorragend geeignet ist, das Lernen zu erlernen. Der Projektunterricht ist so eine problemzentrierte, offene Lehrstrategie, die die (durch den, das wirkliche Leben in-

tegrierenden und repräsentierenden Lerninhalt, die komplexe Grundhaltung unterstützende, tätigkeitszentrierte, aufgabenorientierte, schülerische Aktivität sichernde) Organisationsformen, Methoden, Techniken und Instrumente verwirklicht, um die spezifischen Ziele zu erreichen und den schulischen Rahmen in einer natürlichen Umwelt auszuweiten; andererseits motiviert das als Ergebnis der Strategie zustande gekommene Projekt die SchülerInnen, weitere Ziele zu setzen und zu verwirklichen. (Kováts Németh Mária 2010 : 206)

Ein wichtiges Merkmal des Projektunterrichts ist, dass ein indirektes Wirkungssystem auch zur Geltung kommen kann, dank des Charakters der oben erwähnten Strategie. Die grundlegenden sozialen Kriterien können geübt, die zum demokratischen öffentlichen Leben nötigen Fertigkeiten angelernt werden. Das Lernen wird mit der aktiven, schöpferischen Teilnahme des Kindes und des Erwachsenen zu einer erfreulichen Tätigkeit. Als Ergebnis entsteht eine selbständige, eigene Anschauung und Kultur, es bewegt zu weiteren Zielsetzungen. Außerdem ist das Instrumentarium wesentlich reicher als das des traditionellen Lehr- und Lernprozesses. Die Projektarbeit ermöglicht die Anwendung abwechslungsreicher Techniken, so gestaltet sie wirksam die holistische Perspektive und das entsprechende Weltbild. Sie entwickelt das kritische Denken, hilft bei der Aneignung der sozialen und Lernfähigkeiten und bildet das Gleichgewicht zwischen Geist und Seele. All das ermöglicht, dass sich der Bedarf und die Motivationsgrundlage an das lebenslange Lernen ausprägen. An der Westungarischen Universität Apáczai Csere János Fakultät beschäftigt sich das Institut für Erziehungswissenschaften seit 1996 mit der Verwirklichung der Beibehaltungspädagogik und der Umwelterziehung im Rahmen des Projekts Waldpädagogik.

Das Projekt hat Mária Kováts-Németh, kooperierend mit der Kisalföld Forstwirtschaft AG, ins Leben gerufen, das Ravazder Waldschule Unterrichtszentrum ist das praktische Gebiet für die Programme. „Das Ziel des Projekts ist, die SchülerInnen auf die umweltbewusste Lebensart anhand unmittelbarer Erfahrungen und wahrhafter Lebenssituationen vorzubereiten. Einerseits bietet es Muster für solche alternativen, komplexen Lehr- und Lerntätigkeiten, was bei der Organi-

sation und Durchführung der Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Umwelterziehung während und außerhalb der Lehrstunde in der Schulbildung hilft, andererseits bereitet es die zukünftigen und derzeitigen PädagogInnen, ForstingenieurInnen, ForstwirtInnen und NaturschutzingenieurInnen im Hochschulwesen, in der graduellen und postgraduellen Bildung sowie Weiterbildung für die Verwirklichung eines komplexen, tätigkeitsorientierten Lern- und Lehrprozesses außerhalb der Schule mit Hilfe von Projektmethoden und ausgearbeiteten Inhaltsmodulen vor.“ (Kovátsné Németh Maria: 2010,149.)



Abb. 2: Die praxisorientierten Blöcke des Projekts Waldpädagogik (Kováts – Németh Mária 2008)

Entwicklung von Bereichen der multiplen Intelligenzen im Projekt

Im Laufe meines pädagogischen Praktikums in der Waldschule versuchte ich, die multiple Intelligenztheorie in Verbindung mit dem Unterprojekt „Selektive Mülltrennung“ in die Beschäftigungen zu integrieren. Während der Verwirklichung des Projekts Waldpädagogik beschäftigen wir uns seit 2003 mit der selektiven Mülltrennung, umweltschonender Abfallentsorgung und der Gestaltung umweltbewussten Konsumverhaltens.

Ziel des Unterprojekts ist, dass die SchülerInnen den Begriff, die Sorten und die Sammelmöglichkeiten von Abfall kennenlernen. Sie informieren sich über die Theorie und Praxis der selektiven Mülltrennung und die Abfallwiederverwertung. Sie erwerben Kenntnisse über die Verhältnisveränderung von Natur und Mensch und über die Gefahr der Lebensraumvernichtung mit Hilfe eines komplexen pädagogischen Wirkungssystems und der Anwendung der Lehrfachkonzentration. Die SchülerInnen sollen die während der Beschäftigung erworbenen Kenntnisse, die selek-

tive Mülltrennung nicht nur in der Waldschule, sondern auch in ihrem direkten Umfeld in der Praxis verwirklichen. Ihr auf der Kenntnis der Natur und der persönlichen Verantwortung beruhendes, umweltschonendes Verhalten soll geprägt werden. Basierend auf den unmittelbaren Erfahrungen und der Erlebnispädagogik sollen sie mit der Verwirklichung der umweltschonenden Müllentsorgung zur Bewahrung und Bereicherung des Wertes ihrer unmittelbaren Umgebung Beitrag leisten. Unter Anwendung der kooperativen Techniken bezwecken wir die Formung der Klassengemeinschaft, die Entwicklung der Gruppenarbeit, die wirksame Anwendung der selbstständigen Entdeckungsmethoden und die Förderung der Kreativität.

Nach der Bestandsaufnahme der zu unterrichtenden Kenntnisse versuchte ich bei der Projektplanung solche Tätigkeiten und Aufgaben vorzubereiten, die die Intelligenzbereiche effektiv mobilisieren und entwickeln.

Die nachfolgende Abbildung stellt dar, wie diese Möglichkeiten während des Projekts ausgenutzt und alle Intelligenzbereiche mobilisiert werden können.



Sprachlich-linguistische Intelligenz

- Inhalt von Lernposter vortragen, präsentieren



Intrapersonale Intelligenz

- Anhand des Films Ausstellung aus Abfall eigene Notizen mit Hilfe Stichpunkte zubereiten



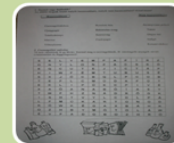
Körperlich-kinästhetische Intelligenz

- Abfall sortieren, Werfspiel, Domino
- Selektive Müllsammlung üben



Bildlich-räumliche Intelligenz

- Spielzeuge aus Abfall (PET-Flaschen) fertigen
- Recyclingpapier fertigen, Abfallstatuen



Mathematisch-logische Intelligenz

- Operationen mit Hilfe von Aufgabenblättern durchführen, die Abfallmenge schätzen, messen
- Der Weg, der Bearbeitungsablauf des Abfalls im Sammelunternehmen (logische Reihenfolge, Flussdiagramm)



Interpersonale Intelligenz

- Riesenbrettspiel, Wettbewerb zwischen Gruppen
- Puzzle, Begriffsplan in Gruppen fertigen
- Eine Werbung über bewusste Käufer zubereiten



Musikalische Intelligenz

- Instrumenten aus Abfall bauen und ertönen lassen
- Band Alma: Szuperkukák (Supermülltonnen)



Naturalistische Intelligenz

- Zusammenhänge sehen lassen, Abfallmenge reduzieren – Umweltschutz
- Aktionspläne formulieren, fertigen
- Zusammenhänge sehen lassen, Abfallmenge reduzieren – Umweltschutz
- Aktionspläne formulieren, fertigen

Abb. 3: Entwicklung von Bereichen der multiplen Intelligenzen im Projekt

Im Laufe der 2-mal 45 Minuten langen Beschäftigungen bilde ich kooperative Gruppen, so werden die verschiedenen Aufgaben gelöst. Die Gruppen werden mit Mosaiktechnik zugeteilt, dann beginnt die Arbeit mit der Interpretation und Besprechung der Bilder. Die SchülerInnen-Gruppen treten gegeneinander bei einem „riesen Brettspiel“ an. Die SchülerInnen treten auf die Felder, dann bekommen sie Aufgaben, die die verschiedenen Intelligenzbereiche mobilisieren (z.B.: Abfall sortieren, Flussdiagramm erstellen, interpretieren, Ideenbörse, Rechenspiele...). Das Ziel des Gesellschaftsspiels ist, dass die Kinder die Kenntnisse über die selektive Müllentsorgung, den bewussten Einkauf und das umweltschonende Verhalten auffrischen und präzisieren und die fehlenden Informationen verstehen und bearbeiten.

Nach dem Spiel absolvieren die SchülerInnen verschiedene frei gewählte Aufgaben. Sie können Lehrposter anfertigen, Instrumente und Spielzeuge aus Abfall herstellen oder Werbung zu bewussten Käufen konzipieren. Am Ende der Beschäftigung präsentieren sie ihre Werke als Gruppe, dann folgt die Bewertung der Ergebnisse.

Im Laufe des Projekts ist es gelungen, die Zielvorgaben zu realisieren. Wir bearbeiten das Thema der umweltschonenden Müllverwertung und des bewussten Konsums spielerisch und mit schülerischer Aktivität, mit (den Intelligenzbereichen entsprechenden) Tätigkeiten und mit aktiver Teilnahme der SchülerInnen, dies können auch empirische Untersuchungen bestätigen.

Eine Lehrstunde, die unter der Beachtung der Theorie der multiplen Intelligenzen zusammengestellt ist, kann die Praxis der Differenzierung abwechslungsreicher machen. Sie motiviert und inspiriert die SchülerInnen und bietet vielerlei Möglichkeiten, die Informationen und den Wissensstoff zu übermitteln.

„Wenn ich jemandem etwas Wichtiges beibringen möchte, gibt es mehrere Möglichkeiten. Die multiplen Intelligenzen können als eine Art Inventar bei dieser Arbeit nützlich sein.“

(Howard Gardner)

Literatur:

Die effiziente Organisation des Unterrichts und des Lernens (Redakteurin: Réthy Endréné) (2008.) Educatio, Bp. 2008

Diane Heacox : Differentiation im Unterricht, Lernen, Handbuch für die Jahrgänge 3-12, Szabad Iskolákért Alapítvány (Stiftung für die freien Schulen) Bp., 2006

Kristen – Nelson - Nicholson: Die multiple Intelligenz, Szabad Iskolákért Alapítvány Bp. 2007

Kovátsné dr. habil Németh Mária: Von Waldpädagogik bis Umweltpädagogik, Comenius Kft. Pécs, 2010. S.149

Kováts – Németh Mária: Bewahrbarer Unterricht und Projektpädagogik In: Új Pedagógiai Szemle (Neue pädagogische Rundschau) OKI, 2006

Globale Herausforderungen, alternative Lösungen (Red.: Kováts-Németh Mária) Nyugatmagyarországi Egyetem Kiadó (Westungarische Universität Verlag), Palatia Nyomda (Palatia Druckerei). Győr. 2011 ISBN: 978-963-334-025-7

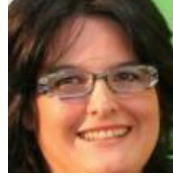
Internetquelle: www.hulladek-suli.hu

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



Johanna Christa, MEd, BEd

Abteilungsleiterin Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg



Eva Dobrovits, BEd, MSc, PhD,

Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen an der PH Burgenland



Dipl.-Ing. Dr. Wilfried Lercher, MA

Direktor der HTL Pinkafeld



Dr. habil Sándor Karikó

Mitarbeiter an der Universität Szeged



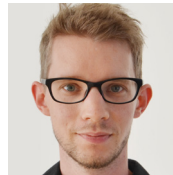
Mag. Dagmar Kogler-Velich

Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen an der PH Burgenland



Dr. Viktória Kövecsesné Gósi

Außerordentliche Professorin an der István-Széchenyi-Universität In Győr



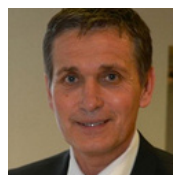
Stefan Meller, MA BEd

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



Mag. Dr. Klaus Novak

Leiter des Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen der PH Burgenland



Johanna Susanne Pock, BEd MA

Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen der PH Burgenland



Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Dipl.-Ing. DDr. Adalbert Schönbacher

Abteilungsvorstand für Gebäude-
technik, HTL Pinkafeld



Dipl.-Ing. Thomas Schober

Landesschulinspektor für HTL, Berufs-
schulen und Informationstechnologie



Univ.-Doz. Mag. Dr. Herbert Schwetz

Lehr- und Beratungstätigkeit an der
PH NÖ in Baden und an der Lucian
Blaga Universität, Hermannstadt,
Rumänien



Dr. Sándor Tóth

Mitarbeiter an der Universität Szeged

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-598-2



9 783852 535982