

Schwerpunkt **Berufs-Bildung**



Ausgabe 13 2018

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!



Ein wesentliches Ziel von Bildung ist es, junge Menschen auf das berufliche Leben vorzubereiten, sie „fit“ zu machen für ein erfülltes und erfolgreiches Berufsleben.

Die Berufsbildung ist jener Zweig der Bildung, der sich diesem Thema im Besonderen widmet. Daher freut es mich sehr, dass sich Expert_innen aus der Berufsbildung in dieser Ausgabe von ph.script mit Fragen wie den Gelingensfak-

toren in der Berufsbildung, der Berufsbildung 4.0 oder der Entrepreneurship Education auseinandersetzen. Einige der vorliegenden Beiträge widmen sich auch bestimmten Berufsgruppen, beispielsweise den elementarpädagogischen Fachkräften oder den metallischen Lehrberufen.

Ich danke dem Redaktionsteam sehr für das Aufgreifen dieses wichtigen und interessanten Themas!

Rektorin Mag.ª Dr.ª Elfriede Windischbauer

Editorial

Die Synthese zwischen Beruf und Bildung ist zweifelsohne substanziell. Die aktuelle Ausgabe von ph.script setzt sich mit dem äußerst vielfältigen Thema der Berufsbildung auseinander und weist entsprechend unterschiedliche Perspektiven Lehrender diverser beruflicher Fachgruppen auf. Einerseits müssen junge Menschen auf die Berufswelt vorbereitet sein, auf der anderen Seite sind Lehrpersonen in der beruflichen Bildung vor immer wieder neue Herausforderungen gestellt, um ihre Expertise adäquat und vorbildhaft an die neue Generation zu vermitteln.

Im ersten Teil der vorliegenden Ausgabe geht es um die Konzeption und um die Steuerung in der beruflichen Bildung. Der einführende Artikel von *Christian Dorninger* gibt einen Überblick über das österreichische Berufsbildungssystem und verweist auf Weiterbildungsangebote, die für die Sicherung von Fachqualifikationen im internationalen Wettbewerb ausschlaggebend sind. In ihrem Beitrag zum Stichwort Industrie 4.0 werfen *Elke Austerhuber*, *Eva-Maria Engels-*

berger und *Anton Lettner* den Blick auf die zukünftigen beruflichen Erfordernisse auf dem Arbeitsmarkt. Aktualitätsanspruch in Hinblick auf Präventionsmaßnahmen, um der Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken, erheben *Constanze Hellmann* und *Tina Widmann* in ihrem Beitrag über das Erasmus-Projekt „Gelingensfaktoren in der Berufsbildung“. *Sandra Leopolder*, *Alina Vitzthum*, *Jürgen Bauer*, *Jürgen Kaschube* und *Eduard Denk* stellen das Salzburger Forschungsprojekt „Improve“ vor, durch das Absolvent_innen der PTS vermehrt für die Lehre gewonnen werden sollen. *Franz Heffeter* reflektiert in seinem Beitrag die Bildungssituation Österreichs hinsichtlich der standardisierten und kompetenzorientierten Lehr-, Lern- und Prüfungskultur im europäischen Kontext und verweist darin auf das zukunftsorientierte Unterrichtskonzept des Problem-Based Learnings. In ihrem Artikel „Entrepreneurship Education“ fokussiert *Elke Austerhuber* die BMHS, deren Schlüsselfunktion es ist, Jugendliche umfassend auf die Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft mithilfe moderner Lehr- und Lernmethoden vorzubereiten.

Mit der Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern setzt sich der zweite Teil der Ausgabe anhand von acht Beiträgen auseinander. *Anton Lettner* befasst sich mit der Implementierung der Neuen Oberstufe im österreichischen Schulsystem. Über Nachhaltigkeit im Sinne einer Sensibilisierung des Leitgedankens der Grünen Pädagogik im Berufsbildungsunterricht geht es im Beitrag von *Angela Forstner-Ebhart* und *Wilhelm Linder*. Den bedeutungsvollen und vielfältigen Aspekt, den die Ernährungsintervention nicht zuletzt in gesundheitsförderndem Sinn im Rahmen des Fachunterrichts Ernährung an der Schule sowie im Studium zunehmend erfährt, stellen *Ursula Buchner* und *Susanne Obermoser* zur Diskussion. *Evelyn Kobler*, *Judith Kainhofer*, *Eva Kok-Ertl* und *Andrea Lenger* erläutern in ihrem Artikel die aktuelle Berufsbildungssituation von Elementarpädagog_innen in Österreich im internationalen Kontext und in Hinblick auf die durch die Pädagogische Hochschule gesetzten Weiterqualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Fachkräfteausbildung. Den effektiven Umgang mit ePortfolios im Rahmen des eLearnings im Bachelorstudium „Information und Kommunikation“ der Sekundarstufe Berufsbildung an der PH Oberösterreich stellen *Klaudia Lettmayr* und *Claudia Malli-Voglhuber* vor. Um die IT-Kompetenz geht es auch in *Christoph Eders* Beitrag über die Vermittlung der für die Berufswelt relevanten Technologien und digitalen Sprachen. *Thomas Waldenberger* reflektiert über die Erfordernisse von Qualifizierungsmaßnahmen, die Ganztagschulen an das pädagogische Berufsfeld stellen. Mit der Bedeutung des lebenslangen Lernens im Rahmen von beruflicher Ausbildung in metalltechnischen Lehrberufen beschäftigt sich der Beitrag von *Florian Mitsche*.

Im dritten Teil der Ausgabe thematisieren fünf Beiträge die potentialorientierten An-

sätze in der Berufsbildung. Mit dem Berufsausbildungsgesetz in Hinblick auf die Entwicklung der Einbindung benachteiligter Personen beschäftigt sich *Edith Auinger-Pfund* und auch *Norbert Jäger* fokussiert in seinem Artikel die Integration bildungsbenachteiligter junger Menschen ins Berufsleben. *Johann Lehrer*, *Jürgen Bauer* und *Günther Wohlmuth* behandeln in ihrem Beitrag die Herausforderungen, die an die pädagogische Entwicklung von Berufsschulinternaten gestellt sind. Um die „Begabungs- und Begabtenförderung in der dualen Ausbildung als Merkmal der Professionalisierung“ geht es in dem Artikel von *Ramona Uhl*. Und schließlich stellen *Gabriele Tischler*, *Fred Kellner-Steinmetz* und *Lukas Mang* das Projekt „Talente-Check“ vor, das als kostenlose Bildungs- und Berufsberatung an Salzburger Schulen in der 7. und 8. Schulstufe eingeführt wurde.

Die vorliegende Ausgabe schließt mit drei Artikeln, in denen es um die Aspekte der Lehrer_innenbildung geht. Im einleitenden Beitrag betrachtet *Michael Tockner* die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein aus schulrechtshistorischer Sicht. Es folgt *Juliane Schmichs* Beschreibung der Ergebnisse zu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2016, indem die Lesekompetenzen sowie die Grundhaltung zum Lesen in der 4. Schulstufe vorgestellt werden. Die vorliegende ph.script-Ausgabe klingt mit einem Praxisbericht von *Elke Pemberger* aus, in dem eine Untersuchung nach vier Jahren Schulgemeinschaft in einer Klasse an der Praxis-NMS der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig bezüglich des positiven Klassenklimas als Präventionsmaßnahme gegen Schwierigkeiten im Schulalltag vorgestellt wird.

Claudia Christiane Lang

Inhaltsverzeichnis

EDITORIAL	1
INHALTSVERZEICHNIS	3
SCHWERPUNKTHEMA: Berufs-Bildung	
Das österreichische Berufsbildungssystem im internationalen Vergleich	
Christian Doringen.	5
Konzeption und Steuerung in der beruflichen Bildung	
Berufsbildung 4.0 – den digitalen Wandel gestalten	
Elke Austerhuber, Eva-Maria Engelsberger, Anton Lettner	11
Gelingensfaktoren in der Berufsbildung	
Tina Widmann, Constanze Hellmann	17
Improve – von der Schule in die Lehre – Anforderungen am Beispiel der PTS	
Sandra Leopolder, Alina Vitzthum, Jürgen Bauer, Jürgen Kaschube, Eduard Denk	23
Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen in einem europäischen Kontext	
Franz Heffeter.	31
Entrepreneurship Education – das Mindset für die Berufsbildung von heute!	
Elke Austerhuber	38
Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern	
NOST in Change! – Lost in Change?	
Anmerkungen zur Implementierung der Neuen Oberstufe (NOST) aus Theorie und Praxis	
Anton Lettner.	42
Nachhaltigkeit und Berufsbildung: Grüne Pädagogik als didaktische Leitlinie	
Angela Forstner-Ebhart, Wilhelm Linder	47
Ernährungsinterventionen in der Schule und professionelles Handeln im Lehrberuf: eine Standortbestimmung	
Ursula Buchner, Susanne Obermoser	51
Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses	
Evelyn Kobler, Judith Kainhofer, Eva Kok-Ertl, Andrea Lenger	57
ePortfolios mit Microsoft OneNote	
Klaudia Lettmayr, Claudia Malli-Vogelhuber.	66

Inhaltsverzeichnis

Von HTML zu G-code: Digitale Sprachen in der sich wandelnden Berufs-/Bildungswelt Christoph Eder	71
Professionalität im schulischen Ganztag Thomas Waldenberger	77
Lebenslanges Lernen in der beruflichen Bildung. Perspektiven für Agierende in metalltechnischen Lehrberufen Florian Mitsche	82
Berufsausbildung nach § 8b Berufsausbildungsgesetz (BAG) – ein Erfolgsmodell? Edith Auinger-Pfund	87
Die Integration von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ins Berufsleben Norbert Jäger	96
Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektive Johann Lehrer, Jürgen Bauer, Günter Wohlmuth	101
Praktische Intelligenz – praktisch und intelligent: Geht das überhaupt? Begabungs- und Begabtenförderung in der dualen Ausbildung als Merkmal der Professionalisierung Ramona Uhl	112
Das Projekt Talente-Check Salzburg – Kostenlose Bildungs- und Berufsberatung für die 7. und 8. Schulstufe Gabriele Tischler, Fred Kellner-Steinmetz, Lukas Mang	118
Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 1) Michael Tockner	124
Aus- und Fortbildungsschwerpunkte von österreichischen Grundschullehrer_innen im EU-Vergleich. Ergebnisse zu PIRLS 2016 Juliane Schmich	128
Positives Klassenklima? Eine Bilanz nach vier Jahren Schulgemeinschaft Elke Pemberger	133
AUTORINNEN/AUTOREN	144

Das österreichische Berufsbildungssystem im internationalen Vergleich

Christian Doring

Bei internationalen Ländervergleichen wird das österreichische Berufsbildungssystem gerne der Gruppe der dual orientierten Ausbildungssysteme ähnlich dem der Bundesrepublik Deutschland oder dem der Schweiz zugeordnet. Die berufliche Erstausbildung in Österreich hingegen vereint vollzeitschulische und duale Bildungsgänge in systemisch zusammenhängender Form, wobei nicht selten regional eine Konkurrenzsituation zwischen diesen beiden Organisationsformen entsteht. Der Trend zur Akademisierung von beruflichen Bildungsgängen hatte Auswirkungen auf das Verhältnis von mittleren und höheren Schulen – zugunsten letzterer. Die Verteilung der Schüler_innen im 9. Schuljahr ist noch immer problematisch und laufend in Diskussion, die Umgehungspfade zu reduzieren und neue Formen der Berufsorientierung einzuführen. Der Zug zur Reifeprüfung ist ungebrochen und erschwert die Bildungsplanung der Oberstufenformen. Die aktuellen Herausforderungen bestehen darin, die Berufsbildung für Herausforderungen der Arbeitsplatztransformation der vierten industriellen Revolution gut aufzustellen und die nationalen beruflichen Berechtigungen an den europäischen Qualifikationsrahmen anzupassen.

Grundsätzliches

In den letzten 20 Jahren ist der Wettbewerb zwischen vollzeitschulischen und dualen Bildungsgängen zugunsten der schulischen „höheren“ Bildungsangebote verlaufen. Bildungsgänge, die „höhere Schulen“ mit einer Reifeprüfung und damit Hochschul- und Universitätszugang anbieten können, ziehen mehr Schüler_innen an als Abschlüsse auf Facharbeiter_innenniveau. Mit dieser demoskopischen Verschiebung und einer zusätzlichen Reifeprüfung für Lehrlinge (Lehre mit Matura) hat Österreich in den letzten Jahren mehr Maturant_innen als Nichtmaturant_innen aufzuweisen. Die ab 2008 gesetzlich vorgesehene Möglichkeit neben der Lehre die sogenannte „Berufsreifeprüfung“ in vier sequentiellen Teilprüfungen (Deutsch, Englisch, Mathematik, spezifischer Fachbereich) ablegen zu können, wurde von Anfang an gut angenommen. Mittlerweile steigen auch die Absolvent_innenzahlen kontinuierlich. Im November 2017 wurden von den Trägerorganisationen der Bundesländer 6.658 Absolvent_innen angeführt, das sind etwa 6% eines Altersjahrgangs von Lehrlingen.

Das österreichische Berufsbildungssystem lebt vom systemischen Zusammenhalt von vollzeitschulischen und dualen sowie höheren und mittleren Berufsbildungsgängen. Diese ineinandergreifenden Formen können trotz mancher regionalen Konkurrenzsituationen auch eine breite Angebotspalette von Zugängen zu den Formen der Sekundarstufe II erzeugen: Wer keine Lehrstelle bekommt, kann die Fachausbildung an einer berufsbildenden mittleren Schule absolvieren, wer die Anforderungen der höheren Bildungsgänge nicht bewältigt, kann eine Lehrstelle suchen oder an einer facheinschlägigen mittleren Schule fortsetzen. Das Fachschulsystem ist mit 56 Bildungsgängen zwar nicht so breit aufgestellt wie die rund 200 Berufsbilder, die im dualen Bereich abzudecken sind, ist aber in den wesentlichen Berufsfeldern vertreten. Die besonders attraktiven berufsbildenden höheren Schulen haben in den vergangenen zehn Jahren einen Zuwachs an Schüler_innen, in den letzten drei Jahren allerdings auch eine Abnahme in den kaufmännischen und humanberuflichen Angeboten zu verzeichnen. Die mit dem Abschluss verbundene Qualifikation – Hochschul- bzw. Universitätsreife und

Berufsqualifikation, gemeinsam mit entsprechenden gewerblichen Berechtigungen bei der Berufsausübung – haben zur Popularität der „Doppelqualifikation“ (Berufsausbildung und Studienreife) dieser Bildungs- und Ausbildungsformen beigetragen.

Erstausbildung und Weiterbildung waren in allen Berufsfeldern in der Vergangenheit streng getrennt, aber in den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden gerade durch die Berufsbildung Brücken zum „lebensbegleitenden Lernen“ geschlagen. Das Bildungsziel der Schulen für Berufstätige gleicht dem der Tagesschulen, Kollegs vermitteln eine Fachqualifikation für Absolvent_innen allgemeinbildender Schulen und viele Anstrengungen befördern den „zweiten Bildungsweg“. Eine breite Palette von Kursen und Lehrgängen verhilft zum Nachholen von beruflichen Abschlüssen. Meisterausbildungen (Meisterklassen, Meisterschulen) sind als Ergänzung der Erstausbildung aber vor allem in der beruflichen Weiterbildung angesiedelt.

Aktuelle Tendenzen

Seit etwa 15 Jahren ist die Tendenz zu verspüren, mittlere Bildungsgänge durch höhere zu ersetzen. An regionalen Standorten, die durch ein spezifisches Handwerk bekannt geworden sind (Textiltechnik, Glastechnik, Holz- oder Metallbearbeitung, aber auch Gesundheits- und Sozialberufe), hat vor etwa hundert Jahren eine Fachschule Einzug gehalten. In den 1970er-Jahren verdeutlichte

sich der Trend einerseits „Ingenieurqualifikationen“ aus der Fachschule zu entwickeln und andererseits begann ein Trend zur „Akademisierung“ aller Berufsausbildungen, die zu einer Art „Mantra“ der Erziehungsberechtigten führte: Der Sohn, die Tochter kann sich ihren Bildungsgang persönlich aussuchen, aber mit dem 18. bzw. 19. Lebensjahr muss eine Reifeprüfung als Sekundarschulabschluss vorgewiesen werden können.

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) werden gegenwärtig von etwa 40% eines Jahrgangs besucht. Die Jugendlichen müssen noch vor Ende der Schulpflicht – am Ende der 8. Schulstufe – die Entscheidung treffen, ob sie in einer allgemeinbildenden Schule bleiben oder ob sie in eine der berufsbildenden Angebotsformen wechseln. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Schüler_innen nach Vollendung der Schulpflicht in der 10. Schulstufe.

Die Drop-out-Raten an den BMHS sind hoch, wenn sie auch in den letzten Jahren durch ein 2004 eingeführtes Qualitätsmanagement etwas zurückgegangen sind; allerdings findet ein Großteil der Austritte nach dem ersten Jahr in der Sekundarstufe respektive der neunten Schulstufe, also nach Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht, statt. Die meisten dieser Drop-outs treten dann ohne Zeitverlust in die duale Lehrausbildung ein, was die Vermutung nahelegt, dass sie den Besuch der Polytechnischen Schule umgehen wollen. In der im neunten Schuljahr be-

Tabelle 1: Anzahl der Schüler_innen berufsbildender Schulen (Zahlen in 1000); Quelle: Statistik Austria 2017c, 48

Schultyp	1990	% w *)	2000	% w *)	2010	% w *)	2015	% w *)
Berufsschulen	149,8	35,2	132,6	34	137,9	34,5	117,4	33,7
BMS **)	67,1	59,2	64	60,2	78,8	59,6	73,2	59,4
BHS	99,2	47	123,7	50,1	137,6	51,1	133,5	49,3

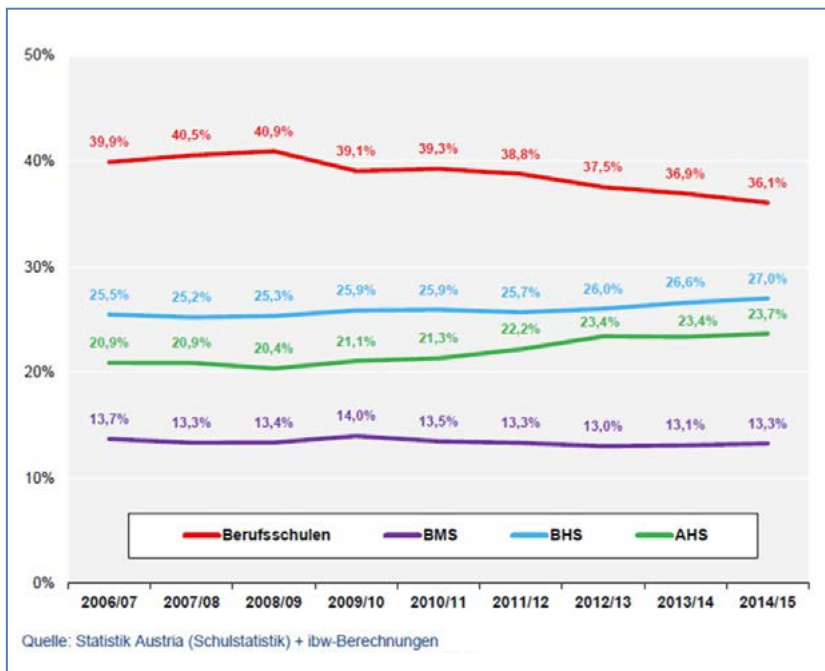


Abbildung 1:
Verteilung der Schüler_innen in der 10. Schulstufe im Zeitverlauf (Schuljahr 2006/07–2014/15)
Quelle und ©: Dornmayr und Nowak 2016, S. 98

suchten Schule haben sie aber erhebliche Ressourcen gebunden. Drop-outs aus höheren Schulstufen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen werden beim Übertritt in die duale Lehrausbildung die absolvierten Schulstufen voll oder größtenteils angerechnet. Drop-outs aus der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen erleiden bei Übertritten in die duale Lehrausbildung größere Laufbahnverluste; ohne Zeitverlust sind für sie nur bestimmte sozialberufliche mittlere Schulen und Schulen zur Ausbildung von Sportlehrer_innen zugänglich.

Lernort der BMHS-Formen ist die Schule, wobei auf eine Vielfalt von Sonderausbildungsmöglichkeiten (neben Klassenräumen in Werkstätten, Labors, Konstruktionssälen, IT-/EDV-Zentren, betriebswirtschaftliche Labors der „Übungsfirmen“, Lernküchen u.v.m.) geachtet wird.

Ergänzt wird die schulische Ausbildung durch verpflichtende Praktikumszeiten, die je nach Ausbildung vier Wochen bis drei Monate über die gesamte Schulzeit umfassen können. Die Vielfalt der Lernorte ist eine wichtige Voraussetzung auch abstrakte Zusammenhänge in angepassten Lern- und Arbeitsumgebungen verstehen zu können.

Nach Absolvierung einer berufsbildenden höheren Schule können die 19-Jährigen ebenfalls direkt ins Berufsleben einsteigen, wofür sie gut qualifiziert sind und von der regionalen Wirtschaft zumeist sehr gut nachgefragt werden, oder sie können uneingeschränkt ein Studium an einer beliebigen Hochschule/Universität beginnen. Diese Möglichkeit nehmen die jungen Schulabgänger_innen je nach Art der besuchten BHS in unterschiedlichem Ausmaß wahr. So beginnen Absolvent_innen innerhalb der ersten drei Jahre nach Ablegung der Matura 45,5% der land- und forstwirtschaftlichen und 48,7% der technisch-gewerblichen Schulen ein Studium, deutlich mehr sind es mit 59% bei den Absolvent_innen der kaufmännischen und der wirtschaftsberuflichen BHS (siehe Abbildung 2).

Weitere Entwicklungen ab 2018

Die zentralen Reformansätze der beruflichen Bildung in Österreich für die kommenden Jahre lassen sich in zwei Bereiche gliedern:

- Die Heranführung und Verbesserung der Ausbildungsqualität aller Schulformen in allen Wirtschaftssektoren an die Erfordernisse einer „Industrie 4.0“ einschließlich

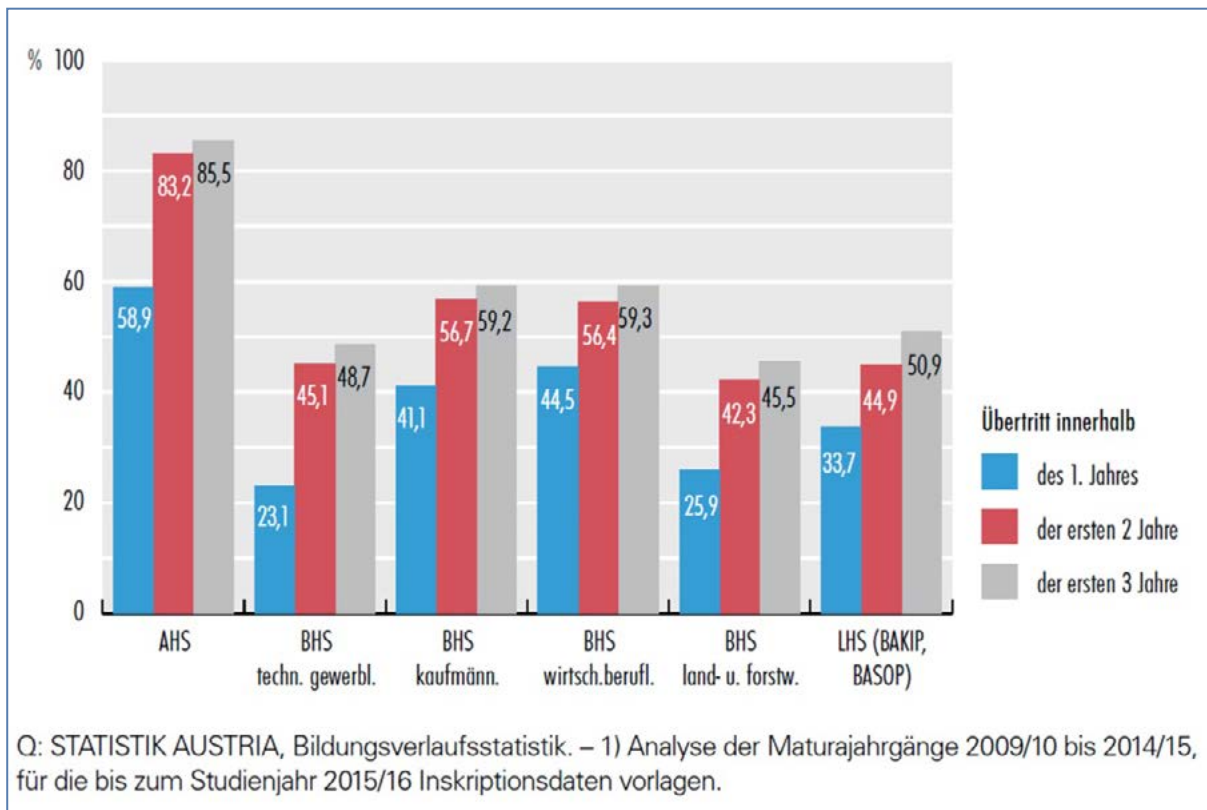


Abbildung 2: Kumulierte Übertrittsraten von der Matura ins Hochschulsystem nach Schultyp

der damit verbundenen Dienstleistungsbereiche, die möglicherweise treffender als „Digitalisierungsstrategien in allen Berufsfeldern“ beschrieben werden können.

- Eine klare Weiterbildungsstrategie für alle Berufsbereiche, die aufbauend auf den Mustern europäischer Transparenzinstrumente, vor allem auf den Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens, persönliche Nachweise für alle Absolvent_innen von beruflichen Erstausbildungen ermöglicht.

Die zunehmende Digitalisierung verändert Gesellschaft und Arbeitswelt in einem bisher nicht erwarteten Ausmaß. Dabei ist Industrie 4.0 zu einem häufig benutzten Schlagwort geworden, wenn es um das Internet der Dinge und die Selbstorganisation von Wertschöpfungsprozessen geht, die Produkte und Dienstleistungen näher an die Bedürfnisse des Marktes bringen sollen. Über eine gemeinsame Plattform „Industrie 4.0 Österreich“ von Ministerien und Sozialpartnern

werden seit 2016 die damit verbundenen technischen, wirtschaftlichen, aber auch arbeitsrechtlichen und sozialwissenschaftlichen Auswirkungen beleuchtet und die daraus folgenden Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung erhoben. Da viele berufliche Bereiche von der zunehmenden Automatisierung in ganz ähnlicher Weise wie die Industrie mittelbar oder unmittelbar betroffen sind (Stichwort Service 4.0, Landwirtschaft 4.0), wird seit Herbst 2016 im Bildungsministerium eine begleitende Initiative geführt, in der alle schulführenden Abteilungen der Berufsbildung mit Expertinnen und Experten an der Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Strategie „Industrie 4.0 – Berufsbildung 4.0“ mitwirken.

Die in diesem Zusammenhang durchgeführte Bestandserhebung ergab, dass die Berufsbildung durch entsprechende Kooperationen, Projekte und Diplomarbeiten in Zusammenarbeit mit der Industrie und den Forschungsinstitutionen sowie mit dem Einsatz von Lehrbeauftragten aus der Wirt-

schaft bereits jetzt gut auf die bisher gestellten Anforderungen der Industrie 4.0 vorbereitet ist. Highlights der interdisziplinären Zusammenarbeit sind bereits laufende Projekte und Diplomarbeiten, die im Team in Kooperation von mehreren Standorten verteilt laufen.

Studien zum zukünftigen Qualifikationsbedarf (insbesondere Pfeifer, 2016) zeigen auf, dass Mehrfachqualifikationen und interdisziplinäre Zusammenarbeit, Prozessdenken und die damit verbundenen fachlichen, überfachlichen und personalen Kompetenzen das reine Spezialist_innentum zunehmend ablösen. Entsprechende Mehrfachqualifikationen wie Mechatronik und Wirtschaftsingenieurwesen (HTL), Digital Business (HAK), Mediendesign (HUM), Landtechnik (HLFS) werden in der Berufsbildung seit vielen Jahren angeboten.

Des Weiteren zeigt sich, dass die neue kompetenzorientierte Lehrplangeneration in der Berufsbildung des Zeitraums 2011-2016 bereits erfolgreich diese neuen Qualifikationsanforderungen der Studie zur Industrie 4.0 abdecken. Neben den obligaten fachlichen Qualifikationen werden hohe Anforderungen an den überfachlichen Bereich – wie Problemlösungsfähigkeit, Innovationsgeist, interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie zentrale personale Kompetenzen – gestellt, auf die bereits jetzt in allen Schularten besonderer Wert gelegt wird.

Seit dem Aufkommen des Internets wird an den berufsbildenden Schulen zunehmend eine vertiefende informatische Bildung angeboten, die sich einerseits als umfassende IT-Ausbildung beispielsweise an der HTL wiederfindet und sich andererseits – bei fast allen anderen Ausbildungen auch in der HAK, in den humanberuflichen und landwirtschaftlichen Schulen – als IT-Kompetenz für das zukünftige Berufsfeld manifestiert. Dabei kommt auch die Behandlung von Industrie 4.0 hinsichtlich Querschnittsthemen wie

Datensicherheit und Datenschutz, Big Data und ethische Fragen nicht zu kurz. Auch im geforderten Einsatz moderner Unterrichtsmethoden wie kooperatives Lernen (Peer Learning) und eLearning (Lernplattformen, Web 2.0, Einsatz von Tablets, Notebooks) kann die Berufsbildung auf eine rund 15 Jahre lange Erfahrung zurückblicken.

Mit der Industrie 4.0 ändern sich die Berufsbilder, die Arbeitsbedingungen und die im Rahmen der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen. Durch den zu erwartenden Wegfall von Routinetätigkeiten in der Produktion und in der Verwaltung sind generell höhere Bildungsverläufe und Weiterbildungsmöglichkeiten anzustreben. Betriebe der Industrie 4.0 benötigen nicht nur Akademiker_innen und Absolvent_innen der berufsbildenden Oberstufe, sondern auch umfassend gebildete „Praktiker_innen“ von Berufsschulen und berufsbildenden mittleren Schulen. Eine verstärkte Nutzung digitaler Werkzeuge in der Lehrlingsausbildung sowohl in der Berufsschule als auch und im Besonderen in den Ausbildungsbetrieben wird von Studienautoren empfohlen (Haussegger, 2017). Diese dual Ausgebildeten mit hohem Praxisanteil können in der Industrie 4.0 einen wichtigen Stellwert erzielen. Pilotanlagen und Pilotfabriken zum praktischen Erlernen der Zusammenhänge vernetzter Produktionssysteme sind wichtig und werden u.a. in Kooperation mit dem universitären Bereich betrieben bzw. genutzt.

Bei Groß- und Mittelbetrieben zählt nicht allein die Erstausbildung – auch wenn sie als grundlegend und fundiert angesehen wird –, sondern die Weiterbildung in Drei- bis Fünfjahreszyklen, die die Angestellten selbst bestimmen und organisieren müssen. Wenn man die Arbeitsmarktallokation von Absolvent_innen berufsbildender Schulen beurteilt, werden meist zwei Charakteristika genannt, die für ein Verbleiben und einen Aufstieg im Großbetrieb ausschlaggebend sind:

1) Beherrscht der- oder diejenige die fachlich-technischen oder kaufmännischen Grundlagen so, dass eine Weiterentwicklung möglich ist?

2) Gibt es das Engagement und die Gelegenheit zur kontinuierlichen Weiterbildung für immer kürzere Entwicklungsarbeiten an Produktzyklen?

Europäische Berufsausbildungssysteme reagieren darauf unterschiedlich: entweder mit einer sehr gehobenen Erstausbildung (südeuropäische Länder und Frankreich), mit marktgetriebenen Qualifikationsnormen (die britischen NVQs – national vocational qualifications – sind ein Beispiel für ein Netz von praxisbezogenen Qualifikationsniveaus), die sich quer über alle Berufsbilder erstrecken, und mit staatlich fixierten Berufsbildungen, die meist für mehr als 200 Berufsfelder spezifische Ausbildungsgänge anbieten müssen. Allen Ansätzen ist gemeinsam, immer konkretere, an die technischen und sozialen Entwicklungen angepasste Weiterbildungsmodelle anbieten zu müssen.

Fazit

Österreich hat vor acht Jahren mit Konzepten zum lebensbegleitenden Lernen begonnen, die aber in der praktischen Umsetzung deutlich zu wünschen übrig ließen. Unter dem Aspekt europäischer Qualitätsrahmenbedingungen müssen nun Weiterbildungsmaßnahmen individuell verbindlicher und nicht nur abstrakten europäisch genormten Niveaus zugeordnet werden. Neben den

formalen Qualifikationen muss es die Möglichkeit geben, Weiterbildungsangebote in Richtung „nonformaler“ Qualifikationen auf den Stufen 5 bis 8 des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR = Europäischer Qualifikationsrahmen) aufzunehmen. Diese werden in Österreich zukünftig von „Qualitätsservicestellen“, die entsprechend dem NQR Gesetz 2016 zu errichten sind, qualitativ gesichert. Die Weiterbildungszertifikate werden wohl meist von privaten Anbietern ausgestellt, erhalten dann aber den „NQR-Stempel“ als Qualitätsgarantie.

Mit derartigen Modellen der Weiterbildung kann es gelingen, die Lücke zwischen beruflicher Bildung und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes kleinzuhalten. Die Anforderungen an ein lebensbegleitendes fachliches Lernen, abhängig, aber auch unabhängig von der beruflichen Karriereleiter, muss zum persönlichen Anliegen aller Staatsbürger_innen gemacht werden. Nur so ist auch ein persönlicher Gewinn aus jeder Weiterbildungsmaßnahme zu erzielen.

Literatur

- Dornmayr, H., & Nowak, S. (2016). Lehrlingsausbildung im Überblick 2016 – Strukturdaten, Trends und Perspektiven. IBW-Forschungsbericht Nr. 188. Wien, 2016.
- Hausegger, T., Scharinger, C., Sicher, J., & Weber, F. (2017). Qualifizierungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Einführung von Industrie 4.0. Studie im Auftrag der Austria Wirtschaftsservice GmbH – aws, der Arbeiterkammer Wien und des Bundesministeriums für Verkehr, Infrastruktur und Technologie, bmvit. Wien, 2017.
- Pfeiffer, S. (2015). Auswirkungen von Industrie 4.0 auf Aus- und Weiterbildung. In ITA – Institut für Technikfolgen-Abschätzung. (Hrsg.). *Österreichische Akademie der Wissenschaften*. Wien, 2016.
- Statistik Austria. (Hrsg.). (2017b). Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: DH-Media. http://www.statistik.at/wcm/ldc/ldcplg?ldcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=107432.
- https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung_nqr/index.html

Berufsbildung 4.0 – den digitalen Wandel gestalten

Elke Austerhuber, Eva Engelsberger, Anton Lettner

Die technologiegestützte Veränderung der Arbeitswelt stellt zukünftige Absolvent_innen des berufsbildenden Schulwesens vor neue Anforderungen. Die entsprechenden Fachkompetenzen und transversalen/personalen Kompetenzen sind in den neuen Lehrplänen des berufsbildenden Schulwesens verankert. Die am Ende des vorliegenden Artikels aufgezeigte Qualifizierungsschiene „Industrie 4.0 – Berufsbildung 4.0“ unterstreicht die aktuelle Bedeutung des Themas für die Berufsbildung und gibt Antwort auf diese Entwicklung.

Digitalisierung des Alltags und der Arbeitswelt

Die Digitalisierung, Automatisierung, Mechanisierung, Robotisierung und Elektrifizierung unseres Alltags und folglich der Arbeitswelt nehmen starken Einfluss auf die Tätigkeit und Arbeitsabläufe von Arbeitnehmer_innen in vielen Berufsbildern. Erste Erfahrungen zeigen, dass manche Berufe auslaufen, andere hingegen neu hinzukommen werden. In allen Berufsfeldern ist aber festzustellen, dass Digital Skills immer mehr zum integralen Bestandteil relevanter Kompetenzanforderungen an zukünftige Arbeitskräfte werden. Die Verzahnung intelligenter Systeme in der industriellen Güterproduktion (Industrie 4.0), in Dienstleistungsbereichen, im Bereich der Landwirtschaft, in der Medizin, im privaten Bereich („Smart Home“), im Bereich der Sozialberufe und in vielen anderen Bereichen führt immer mehr zu veränderten Arbeitsprozessen und Aufgabenbereichen. Die zukünftigen Schulabgänger_innen müssen dieser veränderten Welt mit ihren Kompetenzen/ mit ihren Dispositionen gerecht und folglich darauf vorbereitet werden. Eine Qualifikationsbedarfserhebung der Industriellenvereinigung 2016 zeigt, dass sich ein anhaltender Trend zur Höherqualifizierung sowie zu Rekrutierungsschwierigkeiten insbesondere im „MINT-Berufsfeld“ feststellen lässt (Schmid, Winkler & Gruber, 2016a, S. 1). Vor allem der Begriff „Industrie 4.0“ ist in Bezug auf die digitalen Qualifizierungsanforderungen hier in den letzten Jahren zu einem Schlagwort

geworden. Die Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse und Prognosen zu diesem Phänomen ist unumgänglich, wenn es um eine zukunftsorientierte Berufsbildung geht, die den aktuellen (Mega)Trends und Herausforderungen am Arbeitsmarkt entsprechen will. Parallel zu dieser Entwicklung hat auch in der Berufsbildung eine starke und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Industrie 4.0 begonnen. Ein entsprechender Diskurs wird in diesem Zusammenhang unter dem Überbegriff „Berufsbildung 4.0“ geführt.

Dabei ist festzuhalten, dass es sich bei Industrie 4.0 „um einen Sammelbegriff mit einer großen Bandbreite und verschiedenen Ausprägungen“ (Hausegger, Scharinger, Sicher & Weber, 2016, S. 4) handelt. Es gibt also für den Begriff „Industrie 4.0“ keine einheitliche und abgrenzungsscharfe Definition. Als zentrales Merkmal von Industrie 4.0 wird von den meisten Autor_innen das Vorhandensein cyberphysischer Systeme (CPS) angeführt. Damit bezeichnet man die Verschmelzung der physikalischen mit der virtuellen Welt, also die Vernetzung zwischen Mensch, Maschine, Produkt, Objekt und Informations- und Kommunikationstechnologie-System. CPS sind aber nicht nur ein Phänomen in industriellen Prozessen. Sie finden auch Einsatz in der Hausautomatisierung (Smart Home), bei intelligenten Stromnetzen (Smart Grid), in der Medizin (E-Health) oder in Verkehr und Logistik (Smart Mobility). Selbst in Pflegebereichen wie zum Beispiel beim Einsatz von

Service-Robotern als Assistenzsysteme in der Betreuung alter Menschen ist diese Form der Digitalisierung zu beobachten (Helmrich et al., 2016, S. 19).

Christian Schrack vom BMBWF fasst Industrie 4.0 in Anlehnung an Hausegger et al. (2016) wie folgt zusammen: „Industrie 4.0 vernetzt die gesamte Wertschöpfungskette von Produkten und damit verbundenen Dienstleistungen – von der Gesteuerung bis zum Recycling – durch weitgehende Automatisierung und Digitalisierung, mit der Zielsetzung die Kundenorientierung voranzutreiben und den Selbstorganisationgrad der Prozesse zu optimieren“ (Schrack, 2017, S. 5). Vom Begriff „Industrie 4.0“ ist der darüber hinausgehende Begriff „Wirtschaft 4.0“ zu unterscheiden.

Während wir unter „Industrie 4.0“ die interaktive Vernetzung der analogen Produktion mit der digitalen Welt verstehen, beschreibt „Wirtschaft 4.0“ den Umstand, dass die Digitalisierung nicht nur zu einem Wandel bei der industriellen Produktion (sic) sondern auch bei allen Dienstleistungsbranchen führt und damit sämtliche Lebensbereiche berühren wird (Wolter et al., 2015, S. 8).

Das in der Öffentlichkeit häufig diskutierte Thema der „Digitalisierung der Arbeit“ und das damit oft implizierte Aufzeigen von Zukunftschancen einerseits und Schreckensvisionen wie technologische Abhängigkeit und Vernichtung von Arbeitsplätzen andererseits bezieht sich häufig nicht nur speziell auf die Digitalisierung und Automatisierung in der Industrie 4.0, sondern auch auf die zunehmende Digitalisierung in der Wirtschaft 4.0. Wilbers weist dem Begriff Wirtschaft 4.0 eine übergeordnete Position zu, wenn er ausführt: „Auch mit Blick auf die Beschäftigungsaspekte – der Einzel- und Großhandel beschäftigt in Deutschland fast viermal mehr Menschen wie der Maschinenbau – scheint es wirtschaftspolitisch ratsam, die Themenstellung ‚Industrie 4.0‘ breiter unter

der Perspektive ‚Wirtschaft 4.0‘ anzugeben“ (Wilbers, 2017, S. 17).

Alle strategischen Maßnahmen des Bildungssystems und der Wirtschaft in der Aus-, Fort- und Weiterbildung als Reaktion auf diesen (Mega)Trend können unter dem Schlagwort Berufsbildung 4.0 zusammengefasst werden. Doch welchen Qualifizierungsbedarf haben Arbeitnehmer_innen in den betroffenen Berufsbildern aktuell und zukünftig? Wie können Absolvent_innen des berufsbildenden Schulwesens auf diese Anforderungen bestmöglich vorbereitet werden?

Schmid, Winkler und Gruber (2016b) geben wichtige Hinweise, wie Industrie 4.0, Globalisierung, Demografie usw. als Megatrends den zukünftigen Qualifizierungsbedarf beeinflussen. In ihrer Analyse der IV-Qualifikationsbedarfserhebung aus dem Jahre 2016 schließen sie folgende Hauptergebnisse aus der Studie:

1. (Mega)Trends wirken schon seit Längerem in Richtung höherqualifizierte Tätigkeit.
2. Die Bedeutung gleichzeitig wirkender (Mega)Trends wird in Zukunft steigen – Digitalisierung/Industrie 4.0 ist dabei wesentlicher „Driver of Change“.
3. Die Anpassung an den technologischen Wandel kann über Re-Qualifizierung/Weiterbildung erfolgen.
4. Megatrends bewirken erhöhte Kompetenzanforderungen für Beschäftigte.
5. Viele Mitarbeiter_innen sind nicht ausreichend qualifiziert für die Herausforderungen Digitalisierung/Industrie 4.0 und Globalisierung.

(Schmid et al., 2016b, S. 1–4)

Die Vielschichtigkeit des Phänomens Industrie 4.0 macht es nicht möglich, eine eindeutige Antwort auf die Frage nach universal passenden Qualifikationen zu finden. Für Ahrens und Spöttl (2015, S. 188) lassen sich in

Arbeitsmodell Fachkompetenzen, überfachliche/transversale und personale Kompetenzen

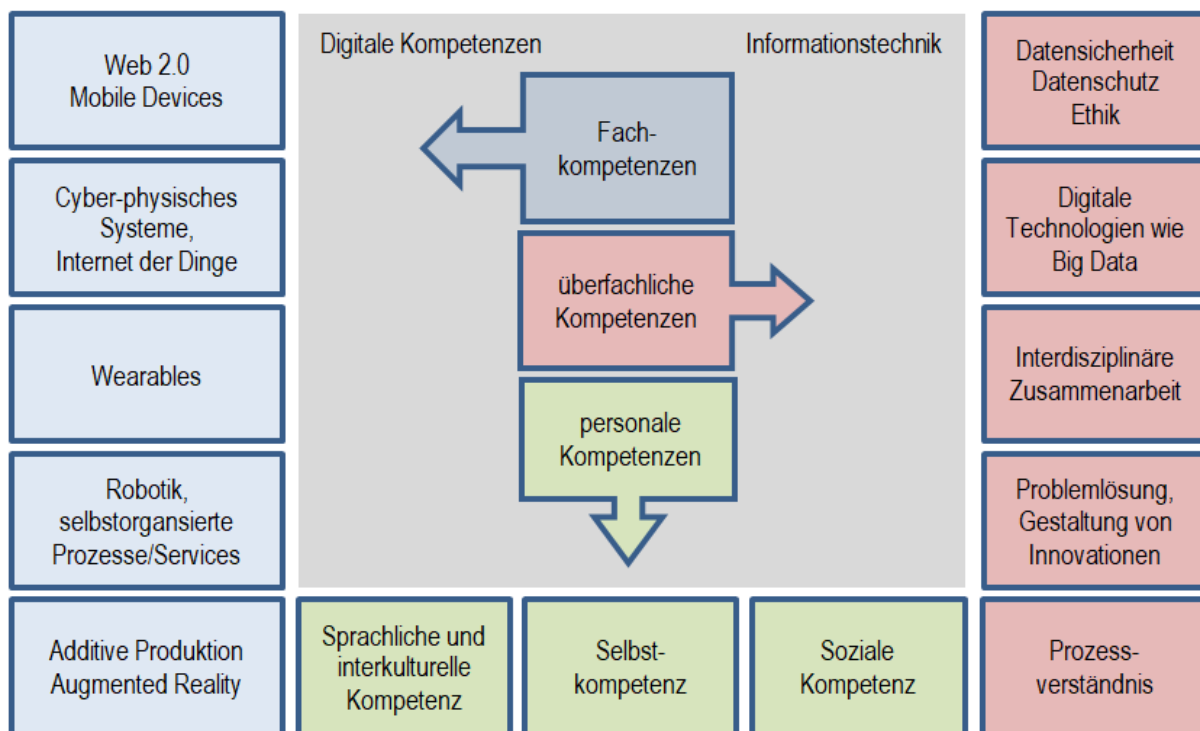


Abbildung 1: Arbeitsmodell Fachkompetenzen, überfachliche/transversale und personale Kompetenzen, sinngemäß nach Modell Pfeiffer (2015), adaptiert; Grafik: Christian Dorninger & Christian Schrack, BMBWF

der durchgehenden Vernetzung und Informationstransparenz, in der steigenden Automatisierung von Produktionssystemen, in der Selbststeuerung und Entscheidungsfindung von Objekten, in der digitalen Kommunikation, in den interaktiven Managementfunktionen und in der Flexibilisierung des Mitarbeitereinsatzes fünf Parameter für die zukünftige Qualifizierung von Fachkräften generieren.

Ausgehend von diesen Parametern können unterschiedlichste Kompetenzmodelle und Übersichten für Qualifikationsbedarfe diskutiert werden. Wichtig ist es dabei stets die Differenzierung und Konkretheit nicht aus den Augen zu lassen. Neben branchenspezifischen Unterschieden werden ebenso divergierende Bedarfe zu berücksichtigen sein (Pfeiffer, 2015, S. 26). Das in Abbildung 1

aufgezeigte Arbeitsmodell des BMBWF gibt einen treffenden Überblick über die qualifikationsrelevanten Dimensionen von Berufsbildung 4.0 und die entsprechenden Fachkompetenzen sowie überfachlichen/transversalen und personalen Kompetenzen, die eine zukunftsorientierte Berufsbildung im Fokus haben sollte.

Anforderungen an Berufsbildung 4.0

Mit der Offensive „Schule 4.0 – jetzt wird’s digital“ lancierte das Bildungsressort ein umfassendes Maßnahmenpaket zur Qualifizierung und Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen, die durch gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote für Pädagog_innen wie auch durch entsprechend verfügbares Lehr-Lernmaterial sowie mittels Kompetenzdiagnosechecks für Schüler_innen

erreicht werden soll. Dies entspricht den geforderten Fachkompetenzen.

Als weitere Maßnahme, die das Bildungsministerium zur zeitgemäßen Vorbereitung künftiger Absolvent_innen auf das bevorstehende Berufs- wie Privatleben setzte, waren die zwischen den Jahren 2016 und 2018 kompetenzorientiert formulierten und fachspezifisch aktualisierten Lehrpläne. Über 300 Lehrpläne im Bereich der berufsbildenden höheren und mittleren Schulen und der Berufsschulen wurden in den jeweiligen Curriculumskommissionen unter Mitwirkung von Sozial- und Wirtschaftspartnern den Anforderungen gemäß weiterentwickelt und kundgemacht.

Dies sollte im Wesentlichen auch die fachlichen wie auch überfachlichen und personalen Kompetenzbereiche gezielt ansprechen.

Pädagogisch-didaktische Modelle wie „entrepreneurship education (e.e.si)“ oder „cooperatives offenes Lernen (COOL)“ sowie ein verstärkter Praxisbezug beispielweise in Projektarbeiten, in den Reife- und Diplomprüfungsarbeiten oder auch in den mittlerweile fix verankerten Praktika, tragen vor allem zur Förderung der personalen Kompetenzen bei.

Cluster-Projekt und Hochschullehrgang „Berufsbildung 4.0 – Industrie 4.0“

Für die Fort- und Weiterbildung der Pädagog_innen hat das BMBWF die Qualifizierungsschiene Berufsbildung 4.0/Industrie 4.0 ins Leben gerufen. Von der Schulaufsicht koordiniert werden Schulen unterschiedlichster berufsbildender Ausrichtung (kaufmännisch, technisch-gewerblich, humanberuflich, Berufsschule) nominiert, sich in einer Partnerschaft aus dem Bereich der Wirtschaft sowie aus dem Bereich der Wissenschaft zu einem sogenannten Cluster-Projekt zusammenschließen.

Das Bundesland Salzburg ist mit zwei schulartenübergreifenden Clusterprojekten an dieser Initiative beteiligt, die seitens des Instituts für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig als Wissenschaftspartner begleitet und betreut werden (Cluster Pongau: BHAK/BHAS St. Johann, HLW Elisabethinum, HTL Saalfelden, Eurofunk Kappacher; Cluster Tennengau: LBS Hallein, HTL Hallein, TSS Klessheim, Skidata).

Ziel dieser schulartenübergreifenden Clusterprojekte ist es die Herausforderungen der digitalen Transformation zu erkennen sowie die dadurch entstehenden Veränderungen mit wirtschaftlichen, technischen, arbeits- und sozialwissenschaftlichen Aspekten visionär und interdisziplinär zu bearbeiten. Durch die Zusammenarbeit in Schulteams kann neben einem fachlichen Mehrwert vor allem auch eine Erweiterung der personalen Kompetenzen sowie im überfachlichen Bereich vernetztes und problemlösungsorientiertes Prozessverständnis erzielt werden.

Ausgehend von den zukünftigen Herausforderungen im Bereich der Berufsbildung wird seitens der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig der dreisemestrige berufsbegleitende Hochschullehrgang „Industrie 4.0 – Berufsbildung 4.0“ für Lehrer_innen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Berufsschulen und Polytechnischen Schulen entwickelt. Ziel ist neben der fachlichen Auseinandersetzung mit diesen zukunftsweisenden Themen die Planung und Durchführung entsprechender schulartenübergreifender Kooperationsprojekte zwischen Wirtschaft, Arbeitswelt und Schule.

Das Curriculum sieht in der Absolvierung des Lehrgangs für die Teilnehmer_innen drei ineinandergreifende pädagogisch-didaktische Handlungsfelder vor:

1. Präsenzphasen mit fachtheoretischen Inputs (Block 1–3),

Zusätzlich soll auch individuell am jeweiligen Schulstandort eine Auseinandersetzung mit den Themenbereichen des Hochschullehrganges stattfinden, um eine optimale Ausrichtung der Berufsbildung an die beruflichen Herausforderungen der Zukunft zu gewährleisten. Durch den Wissenstransfer mithilfe von schulinternen Fortbildungen, pädagogischen Konferenzen und Expert_innengesprächen, durch die Entwicklung und Umsetzung von vernetzten, fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten bzw. Projekten sowie durch die Implementierung smarter Lehr- und Lernkonzepte sollen entsprechende Impulse gesetzt werden.

Fazit

Die Gestaltung des digitalen Wandels erfordert das interdisziplinäre Zusammenwirken aller Partner_innen. Die Pädagogische Hochschule unterstützt und begleitet diesen Prozess, um gelingende Transferleistungen zwischen Schule, Arbeitswelt und Wirtschaft 4.0 zu ermöglichen.

Mit dem vorliegenden Hochschullehrgang gewährleistet die Pädagogische Hochschule darüber hinaus einen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagog_innen zu Berufsbildung 4.0 im Handlungsfeld Schule.

Literatur

- Ahrens, D., & Spöttl, G. (2015). Industrie 4.0 und Herausforderungen für die Qualifizierung von Fachkräften. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Iffermann, & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S. 184-205). Baden-Baden: Nomos.
- Hausegger, T., Scharinger, C., Sicher, J., & Weber, F. (2016). *Qualifizierungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Einführung von Industrie 4.0*. Studie im Auftrag der Austria Wirtschaftsservice GmbH – aws, der Arbeiterkammer Wien und des Bundesministeriums für Verkehr, Infrastruktur und Technologie, bmvit. Wien: prospect Research & Solution.
- Helmrich, R., Tiemann, M., Troitsch, K., Lukowski, F., Neuber-Pohl, C., Lewalder, A.C., & Güntürk-Kuhl, B. (2016). *Digitalisierung der Arbeitslandschaften. Keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwechsel*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 180. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 02.08.2018 von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8169>
- Pfeiffer, S. (2015). *Auswirkungen von Industrie 4.0 auf Aus- und Weiterbildung*. Wien: ITA-manuscript Nr. ITA-15-03. Abgerufen am 02.08.2018 von http://epub.oew.ac.at/ita/ita-manuscript/ita_15_03.pdf
- Schmid, K., Winkler, B., & Gruber, B. (2016a). *Fachkräftebedarf und aktuelle Rekrutierungsschwierigkeiten. Ergebnisse der IV-Qualifikationsbefragung 2016*. ibw research brief Ausgabe Nr. 95, 09/2016. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Abgerufen am 02.08.2018 von <https://www.ibw.at/resource/download/1003/ibw-researchbrief-95-de.pdf>
- Schmid, K., Winkler, B., & Gruber, B. (2016b). *Zukünftiger Qualifizierungsbedarf aufgrund erwarteter Megatrends. Ergebnisse der IV-Qualifikationsbefragung 2016*. ibw research brief Ausgabe Nr. 96, 10/2016. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Abgerufen am 02.08.2018 von <https://www.ibw.at/resource/download/1005/ibw-researchbrief-96-de.pdf>
- Schrack, C. (2017). *MINT, Digitalisierung und Industrie 4.0*. Folien zum Vortrag in der Österreichischen Wirtschaftskammer. Abgerufen am 02.08.2018 von https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Policy_Support/New_Skills/2017-11-20_OEAD_BMB_Vortrag_Schrack.pdf
- Wilbers, K. (2017). Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Industrie 4.0. Herausforderungen für die kaufmännische Bildung. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung* (S. 9-51). Berlin: epubli GmbH.
- Wolter, M.I., Mönning, A., Hummel, M., Schneemann, C., Weber, E., Zika, G., Helmrich, R., Maier, T., & Neuber-Pohl, C. (2015). *Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft: Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*. IAB-Forschungsbericht 08/2015. Abgerufen am 02.08.2018 von <https://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k151019301>

Gelingensfaktoren in der Berufsbildung

Tina Widmann, Constanze Hellmann

Seit 2017 ist die chance Agentur gemeinnützige GmbH (gGmbH) Österreich-Vertreterin für das Erasmus-Projekt „Gelingensfaktoren in der Berufsbildung“. Mit Liechtenstein, der Schweiz und Italien werden länderübergreifende Handlungsempfehlungen für die duale Ausbildung zur Unterstützung der Unternehmen und Lehrlinge vorgeschlagen. Dies erfolgt für Österreich mittels Online-Befragung der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) im Bundesland Salzburg zur Überprüfung der vom Schweizer Berufscoach Rémy Müller aufgestellten Hypothesen.

Österreich mischt im Ländervergleich mit

Die Ausbildung von jungen Menschen gehört zur wichtigsten und gleichzeitig zu einer besonders schwierigen Aufgabe in unserer Gesellschaft. Dabei ist das praxisorientierte System der dualen Berufsbildung von unschätzbarem Wert.

Österreich, Liechtenstein, Italien und die Schweiz überprüfen und erarbeiten gemeinsam im gleichnamigen Erasmusprojekt „Gelingensfaktoren“ in der Berufsbildung. Müller (2014) hat insgesamt sechs Hypothesen aufgestellt, die der vorliegenden Arbeit als Basis dienen:

- H1: Die Anstellung folgt einem strukturierten Selektions-Prozess des Ausbildungsbetriebes.
- H2: Der Ausbildungsbetrieb trifft bei der Selektion der lernenden Person mit externer Unterstützung einen fundierten Entscheid zur Anstellung.
- H3: Unterstützung in schulischen Belangen gewährt die Sicherstellung eines erfolgreichen Ausbildungsverlaufs.
- H4: Mit externer Unterstützung bei Schwierigkeiten (Sprach-, Lerndefizite, Persönlichkeitsprobleme) wird der Ausbildungserfolg sichergestellt.
- H5: Mit Schulung der Auftrittskompetenz ist die Fortsetzung der Laufbahn erfolgreicher.

H6: Eine Stelle und Weiterbildung nach erfolgreicher Ausbildung ist Ziel für alle Beteiligten.

Erasmus-Projektpartnerin für Österreich ist die chance Agentur gGmbH mit Sitz im Bundesland Salzburg (vgl. Abbildung 1).

KMU, selbstverständliche Abnehmer_ innen schulentlassener Jugendlicher?

Kernelement einer Lehrlingsausbildung sind die Unternehmen, ganz speziell die KMU, welche die Bereitschaft mitbringen, als Ausbildungsbetriebe tätig zu werden. „Ohne Betriebe, die bereit sind, junge Leute auszubilden, würde das deutsche Berufsbildungssystem nicht funktionieren.“ (Schönfeld, Wenzelmann, Dionisius, Pfeifer & Walden, 2010, S. 9).

„Auch wenn in etablierten Lehrlingsausbildungssystemen viele Betriebe ihr soziales Engagement betonen, Jugendliche auszubilden, um für sie die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Eintritt in die Arbeitswelt zu schaffen, wird in der Regel das betriebswirtschaftliche Nutzenkalkül als legitimes Ziel im Vordergrund stehen“ (Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014, S. 10). Dennoch zeigen Betriebsumfragen, dass die eigene Ausbildung nicht nur die wichtigste Möglichkeit ist, den Eigenbedarf an qualifizierten Fachkräften zu decken. Ausbildungsplätze werden auch aus sozialer Verantwortung zur Verfügung gestellt (S. 69). Deshalb liegen auch die KMU und ihre Bedürfnisse im Fokus der Studie.

Die *chance* Agentur gemeinnützige GmbH

- wird gefördert vom BMEIA, Bildungsreferat des Landes Salzburg, von der Thoolen Foundation und Otto Wittschier Stiftung
- arbeitet präventiv und mobil an Schulen, mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von zehn bis 24 Jahren, deren Eltern und in migrantischen Communities, um Schul- oder Lehrabbruch vorzubeugen
- trainiert Jugendliche mit erschwelter Ausgangssituation (NEETs – not in education, employment or training; Dropouts; ESL – early school leavers, also jene Jugendliche und junge Erwachsene, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben, sowie jüngere Jugendliche, die schulabbruchsgefährdet sind; anerkannte jugendliche Flüchtlinge, um sie im Bildungsprozess zu halten, für den Arbeitsprozess fit zu machen, sie in den Arbeitsprozess zu (re)integrieren und ihre Selbsterhaltungsfähigkeit zu fördern
- fördert Schüler_innen beim Übergang zwischen Schule und Beruf
- fördert Quereinsteiger_innen im österreichischen Bildungssystem
- vernetzt und unterstützt öffentliche Institutionen, die sich für die betroffenen Jugendlichen einsetzen
- sucht aufnehmende Betriebe
- begleitet diese Betriebe mobil und nach Bedarf bis zum Lehr- bzw. Ausbildungsabschluss oder bis zu einer der Ausbildung entsprechenden festen Anstellung der *chance* Kandidaten_innen
- bildet in Zusammenarbeit mit Unternehmen und Schulen Jugendliche als *chance*Buddy/FAIRbesserer aus, koordiniert deren Einsatz, um Peer-to-Peer-Hilfe von Jugendlichen für Jugendliche, speziell von Lehrlingen für (angehende) Lehrlinge im Bundesland Salzburg, zu fördern
- betreibt für außerordentliche Schüler_innen, nicht mehr schulpflichtige zugewanderte oder geflüchtete Jugendliche sowie weibliche Asylberechtigte das *chance*Kolleg zum Sprach-, Werte- und Kompetenzerwerb (bei Bedarf mit Kinderbetreuung)
- setzt sich für eine Stärkung der dualen Berufsausbildung ein

Die *chance* arbeitet dabei:

- mit dem Get-Fit-Trainingsprogramm: es beinhaltet Workshops, Ausbildungs-, Berufsorientierungs-, Sprach-, Lern-, Mental-, Kompetenz-, Gewaltpräventions- und Praxistraining (bei Bedarf in 17 Sprachen)
- mit dem Get-Lift-Trainingsprogramm: Jugendliche ab dreizehn Jahren mit erschwelter Ausgangslage können in regelmäßigen wöchentlichen Kurzeinsätzen (zwei Stunden) für mindestens drei Monate in Gewerbebetrieben der jeweiligen Region praktisch tätig sein, um ihre Fähigkeiten zu checken, geregelte Abläufe und Selbstverantwortung zu trainieren. Die Einsätze in den lokalen Betrieben erfolgen auf freiwilliger Basis in der schulfreien Zeit

Abbildung 1: die *chance* Agentur gemeinnützige GmbH

Stellenwert der Lehre steigern

Leider hinkt der Stellenwert der dualen Ausbildung in Österreich in der öffentlichen Meinung noch immer hinter anderen Ausbildungsmöglichkeiten her.

„Ein Vorbild mit Leuchtturmfunktion für andere Länder“ (APA-OTS, 2014) sah der damalige Staatssekretär Wirtschaftskammerpräsident Harald Mahrer in der Lehrlingsausbildung Österreichs. Überraschend dabei sei, so Mahrer, dass der großen internationalen Anerkennung für die duale Ausbildung Österreichs ein bemerkenswert geringes Image der Lehre im eigenen Land gegenüberstehe. Der Fokus müsse daher

sein, die Lehrausbildung attraktiver zu gestalten und weiterzuentwickeln sowie die Zahl junger Menschen, die lediglich mit einem Pflichtschulabschluss auf den Arbeitsmarkt kommen, zu minimieren (APA-OTS, 2014).

Jugendliche mit erschwelter Ausgangslage

Besondere Herausforderung, aber auch besonderes Potential für die Rekrutierung zusätzlicher Fachkräfte ist die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Lehrlingsausbildung. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hier besonders unterrepräsentiert, im Schuljahr 2015/16 waren es in den Polytechnischen Schulen 32,3%.

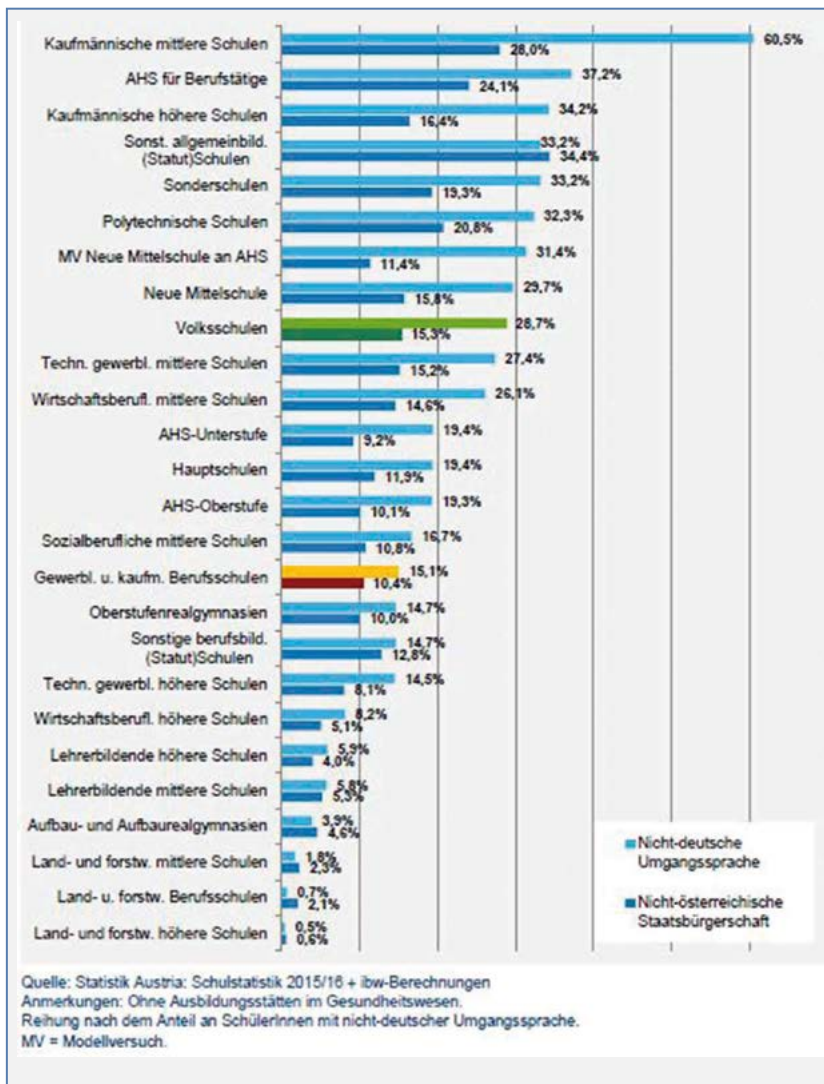


Abbildung 2: Schüler_innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft bzw. nicht-deutscher Umgangssprache nach Schultyp (Schuljahr 2015/16)

Quelle: Statistik Austria: Schulstatistik 2015/16 + Ibw-Berechnung

Im Vergleich dazu betrug der Anteil von Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache in den Berufsschulen nur 16,1% (Dornmayr & Nowak, 2017, S. 50). Eine der am dringendsten zu beantwortenden Fragen muss also sein: Warum verlieren wir am Übergang zwischen Polytechnischer Schule und Berufsschule genau die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Es sind nicht nur mangelhafte Deutschkenntnisse, vielmehr ist es ein Bündel an Ursachen, das einerseits bei den Jugendlichen selbst (Informationsdefizite, mangelhafte Softskills, kaum ausgeprägte Career Management Skills, höhere Entlohnung bei Hilfsarbeiter_innen-Tätigkeiten) und deren Eltern (bildungsfern, fehlerhafte Einschätzung der

Leistungsfähigkeit der Jugendlichen, defizitäre Bildungsinformation, Non-Take-Up von Unterstützungsleistungen) liegt. Andererseits können auch die Betriebe mit Ressentiments gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorbelastet sein.

Müller (2014, S. 38) beschreibt Hürden, die vom Übergang aus der Pflichtschule ins Berufsleben zum Tragen kommen:

- keine eindeutige Entscheidung für einen Beruf
- Entscheidung wird von der Familie nicht mitgetragen
- unzureichende Leistungen in der Schule
- keine passende Bewältigung von Stresssituationen

- mangelhafte Vorauswahl aufgrund unzureichender Berufswahlstrategien
- Inflexibilität bei der Bewerbung

Weitere Risikofaktoren können aus der Erfahrung unserer Arbeit ergänzt werden: drohender bzw. vollzogener Schulabbruch, bei Eltern mangelnde Bildungspräsenz, mangelnde Kenntnis des Bildungssystems, kulturelle Verschiedenheit der Erziehungsstile, mangelnde Deutschkenntnisse, Non Take Up von Unterstützungsleistungen, ‚Helikoptereltern‘, mangelnde Career Management Skills, fehlende Rolemodels, Krankheitsbilder – vor allem jene, die durch Prüfungsangst und Stress entstehen –, fehlende Einsatzbereitschaft.

Kopf-frei-Interventionsprogramm

80% der *chance* Kandidaten_innen leiden unter Stress, davon betroffen sind auch viele Lehrlinge. Die *chance* Agentur arbeitet sehr erfolgreich mit dem von Hellmann entwickelten Kopf-frei-Interventionsprogramm. Es wurde ein quasi-experimenteller Kontrollgruppenplan mit Messwiederholung herangezogen, wobei zehn an Prüfungsangst leidende Kinder und Jugendliche im Bundesland Salzburg zwei Monate lang in zehn Interventionseinheiten mit mentalen Trainingsmethoden behandelt wurden (Hellmann, 2017, S. 61). Um eine Veränderung der insgesamt fünf abhängigen Variablen festzuhalten, wurde die Experimentalgruppe einmal zu Beginn, dreimal dazwischen und einmal am Ende des Kopf-frei-Interventionsprogramms mittels Fragebogen getestet. Die Kontrollgruppe (NMS Mittersill) erhielt kein Interventionsprogramm und wurde zum ersten, dritten und fünften Erhebungszeitpunkt der Experimentalgruppe befragt (S. 40).

Es hat sich sowohl in der Betrachtung der Einzelfälle als auch im Vergleich zur Kontrollgruppe herauskristallisiert, dass Mentaltraining eine erfolgsversprechende Maßnahme zur Reduktion von Prüfungsangst und ge-

sundheitlicher Belastung durch Stress ist. Bei neun von zehn Kindern, die an dem Kopf-frei-Interventionsprogramm teilnahmen, konnte die Prüfungsangst von sehr hoch bzw. hoch auf gering bzw. sehr gering reduziert werden (S. 40).

Nach Absolvierung mentaler Trainingsmethoden des Interventionsprogramms waren die Kinder mit sich selbst zufriedener als vorher, sie konnten also ihr Selbstbewusstsein stärken.

Bei der Frage nach den Änderungswünschen an der Person/Persönlichkeit wurden Konzentration, Entspannungstechniken, Selbstbewusstsein und Zielstrebigkeit am häufigsten genannt. Dies wird im Interventionsplan behandelt, der sich auch während der Lehrzeit als Unterstützung anbietet (S. 62).

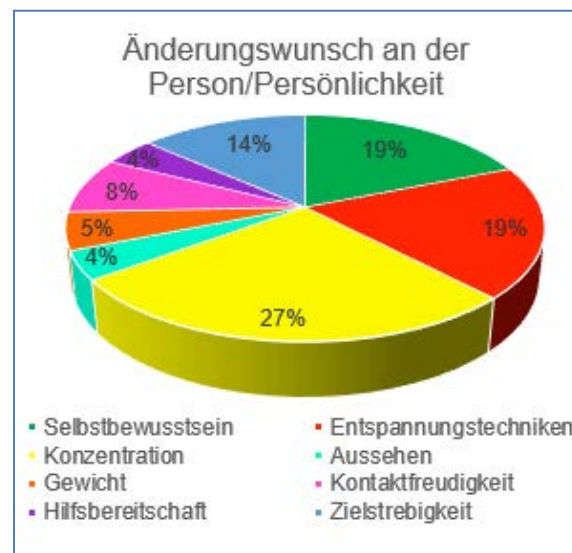


Abbildung 3:

Änderungswunsch an der Person/Persönlichkeit

Quelle: Hellmann, 2017, S. 62

chanceBuddy/FAIRbesserer – Jugendliche für Jugendliche

In der Peer-to-Peer-Hilfe setzen sich speziell ausgebildete *chanceBuddy/FAIRbesserer*

ehrenamtlich für Schüler_innen und Lehrlinge ein. Das Projekt *chanceBuddy*/FAIR-besserer wurde 2017 mit dem Intercultural Achievement Award ausgezeichnet. Die Erfahrungen der *chance* Agentur zu diesem Thema beruhen auf einer wissenschaftlichen Arbeit von Hellmann (2015). Im Schuljahr 2013/14 fand eine Vollerhebung (alle 255 Schüler_innen) der Landesberufsschule Zell am See mittels standardisierten Fragebogens statt. Die Ergebnisse – fast 40% der Jugendlichen hatten Probleme in ihrer vergangenen Schulzeit und ca. 35% wollten die Schule schon einmal abbrechen – zeigen die Relevanz der Unterstützung von Jugendlichen für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration.

Nach Hellmann (S. 47–49) werden als Ansprechpersonen in der Schul- bzw. Ausbildungszeit primär Gleichaltrige bevorzugt. Der Großteil der Jugendlichen begrüßt ein Buddy-System und möchte sich selbst als Buddy für andere Jugendliche zur Verfügung stellen. Dies bestätigt die Theorie der Peer-Education, dass unter Jugendlichen eine größere Vertrauensbasis und somit ein besserer Zugang zur jugendspezifischen Problematik herrschen. Ziel ist es, aus allen Berufssparten in Landesberufsschulen und Ausbildungsbetrieben im Bundesland Salzburg Buddies zu finden. Sie können als Rolemodels und als Ansprechpersonen bei diversen Fragen/Problemen und fachlichen Angelegenheiten, als Lern- und Sprachunterstützer_innen, als Konfliktlots_innen sowie als Vertrauenspersonen fungieren und fördernd in der Lehrlings-Rekrutierung und in der Weitergabe von Erfahrungen und Tipps tätig sein.

Elternarbeit

Der Bildungserfolg von Jugendlichen hängt wesentlich stärker vom familiären Hintergrund als von der Schule ab (Sacher, 2013, S. 4). Mobile aufsuchende Elternarbeit, wenn nötig in der Muttersprache, birgt Er-

folgspotential. Eltern werden speziell von Jugendlichen der Zielgruppe als wichtige Berufsorientierungshelfer_innen gesehen, sind jedoch oft – auch aufgrund geringer Deutschkenntnisse – über die Ausbildungsmöglichkeiten, welche in Salzburg herrschen, mangelhaft informiert. Daher setzt die *chance* Agentur auf enge Zusammenarbeit mit den und Information für die Eltern durch interkulturell kompetente und mehrsprachige Ausbildungstrainer_innen und den Berufsorientierungspass (bOp). Diese Information kann aufsuchend in Einzelgesprächen und im Zuge von Elternabenden und Elternworkshops an Schulen oder in migran-tischen Communities stattfinden.

Forschungsablauf und Ausblick

Ziel der Befragung die Gelingensfaktoren in der Berufsausbildung betreffend ist es, die sechs von Müller (2014) aufgestellten Zusammenhangshypothesen für Österreich zu überprüfen und Handlungsempfehlungen zu geben, um die Bereitschaft der KMU zu erhöhen, mehr Lehrlinge einzustellen, Salzburg zum lehrlingsfreundlichsten Bundesland Österreichs zu machen und das Image der dualen Berufsausbildung zu heben. Außerdem sollen die Kriterien im Bundesland Salzburg erhoben werden, die für Personaler in Bezug auf die Einstellungsvoraussetzungen von Lehrlingen maßgeblich sind. Daraus entwickelt die *chance* Agentur den Ratgeber „Was sich Personaler_innen wirklich wünschen“ für Jugendliche und setzt die Ergebnisse in Präventionsworkshops um.

In Anlehnung an den Fragebogen von Müller (2014) – für Österreich angepasst – wird im Sommer 2018 eine Online-Befragung im Bundesland Salzburg durchgeführt. Mit dieser Datenerhebungsmethode können Kosten und Zeit gespart und auch räumlich verstreute Personen erreicht werden (Bortz & Döring, 2006, S. 252; 260). Aus allen Lehrbetrieben im Bundesland Salzburg werden per Zufall rund 500 ausgesucht und angeschrie-

ben. Die Zielpopulation (KMU im Bundesland Salzburg) wird also aufgrund des Merkmals „Lehrbetrieb“ in Teilpopulationen (Schichten) eingeteilt, wie etwa Sparte Gewerbe und Handwerk, Sparte Handel usw., und jeder dieser Schichten wird sodann eine Zufallsstichprobe entnommen. Es handelt sich somit um eine geschichtete Stichprobe, welche zu den probabilistischen Stichproben (Elemente haben dieselbe Auswahlwahrscheinlichkeit) gehört und für eine „seriöse wissenschaftliche Umfrageforschung“ wesentlich ist (S. 425). Die Datenauswertung erfolgt im Herbst 2018 mittels statistischer Häufigkeiten und Korrelationen, die Ergebnisse werden ab Jahresbeginn 2019 vorliegen und am 28. Februar gemeinsam mit Rémy Müller beim Bildungstag in Salzburg präsentiert werden. Dabei werden auch die Vertreter_innen der anderen Länder anwesend sein.

Folgende Handlungsempfehlungen werden aus langjähriger Erfahrung der *chance* Agentur für Österreich erwartet:

- Implementierung eines Buddy-Systems für Lehrlinge
- Kopf-frei-Interventionsprogramme für Lehrlinge in enger Zusammenarbeit mit den KMU
- Ausbau der aufsuchenden Elternarbeit

- bedarfsgerechte Begleitung im Lehrbetrieb, z.B. beim Spracherwerb von Fachausdrücken¹
- Verbesserung des Take Up von Leistungen
- Voraussetzungen schaffen, um Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Lehre zu bringen

Literaturverzeichnis

- APA-OTS Originaltext Service. (2014, Dezember 17). *Lehrausbildung – globales Vorbild mit schlechtem Image in Österreich. Bundesratsenquête über Perspektiven der Dualen Ausbildung*. Abgerufen am 25.06.18 von https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20141217_OTS0204/lehrausbildung-globales-vorbild-mit-schlechtem-image-in-oesterreich
- Bliem, W., Schmid, K., & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten*. Abgerufen am 25.06.2018 von http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1392296354_fb177.pdf
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Dimmel, N. (2012). *Stellungnahme Salzburg sind wir – Zukunft gemeinsam entwickeln*. Salzburg: Expertise Expertenrat Integration im Auftrag von Landesregierung Salzburg/LR Widmann.
- Dornmayr, H., & Nowak, S. (2017). *Lehrlingsausbildung im Überblick: Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Abgerufen am 25.06.2018 von <https://www.ibw.at/resource/download/1577/ibw-forschungsbericht-190.pdf>
- Hellmann, C. (2015). *Das Buddy-System und sein Potential zur Prävention gegen Schul-, Lehr- und Ausbildungsabbruch* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Universität Salzburg.
- Hellmann, C. (2017). *(Prüfungs)angst und Stress als Auslöser für Schulabbruch und -versagen. Der Einsatz von mentalem Training für schulischen Erfolg und gesundheitliche Entlastung. Eine Interventionsforschung im Bundesland Salzburg* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Salzburg.
- Müller, R. (2014). *Ausbildungsbetriebe und ihre Bedürfnisse in der Berufsbildung. Leitfadens und Handlungsempfehlung*. Zug: Eigenverlag.
- Sacher, W. (2013). Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. *Lernende Schule*, 61, 4–7.
- Schönfeld, G., Wenzelmann, F., Dionisius, R., Pfeifer, H., & Walden, G. (2010). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

¹ Wie schon Prof. DDR. Nikolaus Dimmel (2012) in „Salzburg sind wir – Zukunft gemeinsam entwickeln“ ausführte, „geht es nicht um eine kontinuierliche Assistenz, ... sondern um eine punktuelle und bedarfsorientierte Beratung und Begleitung“.

Improve – von der Schule in die Lehre – Anforderungen am Beispiel der PTS

Sandra Leopolder, Alina Vitzthum, Jürgen Bauer, Jürgen Kaschube, Eduard Denk

Das Projekt „Improve“ eruiert anhand einer Befragung von Schüler_innen und Lehrlingen, warum das Interesse an einer Lehre als Berufsausbildung für Schulabgänger_innen gesunken ist. Wir stellen in konzentrierter Form Ergebnisse der Polytechnischen Schulen vor. Bedürfnisse der Schulabgänger_innen im Selbstbild werden mit den Erwartungen von ausbildenden Betrieben im Land Salzburg kontrastiert; dadurch können mögliche Ansatzpunkte erfasst werden, um das Image und die Qualität der Lehre langfristig zu verbessern.

Bisheriger Forschungsstand

Seit Jahren wird im gesamten deutschsprachigen Wirtschaftsraum, aber auch im Land Salzburg, ein bedeutender Fachkräftemangel für die Jahre bis 2030 prognostiziert (Bertelsmann-Stiftung, 2013). Die Gefahr eines Fachkräftemangels entsteht einerseits durch demographische Veränderungen (weniger junge Menschen steigen in das Berufsleben ein), andererseits werden bestimmte Berufsfelder von geeigneten Schulabsolvent_innen nicht dem Bedarf entsprechend nachgefragt (Wirtschaftsbund, 2012). Insbesondere für Lehrberufe zeigt sich trotz insgesamt steigender Lehrstellenzahlen ein Mangel an geeigneten Bewerber_innen – der Fachkräftemangel ist demnach als qualitativer Mangel und nicht als quantitativer Mangel zu verstehen (Bott, Helmrich & Zika, 2011). Dazu kommt, dass das Image der dualen Ausbildung gering ist. In einer Studie sehen 26,3 Prozent aller Befragten überhaupt keinen Vorteil in einer Lehrausbildung (Arbeiterkammer Steiermark, 2016). In dem Manual Wirtschaftsprogramm Salzburg 2020, herausgegeben von der Wirtschaftsabteilung der Salzburger Landesregierung, findet daher auch die Tatsache Eingang, dass lediglich 23 Prozent aller Betriebe Lehrlinge ausbilden und dass eine deutliche Steigerung dieser Zahl wünschenswert wäre (Wirtschaftsabteilung der Salzburger Landesregierung, 2011).

Theoretischer Rahmen

Grundlegend bei der Entscheidung für einen Beruf oder einer Stelle ist der Gedanke der Passung zwischen Angeboten und Anforderungen von Bewerber_innen und Organisationen (Kristof-Brown & Billsberry, 2013). Im Prozess der Berufswahl ist zwischen Selbst- und Fremdselektion zu unterscheiden (Rosenstiel & Nerdinger, 2000). Während Fremdselektion (Auswahl durch Unternehmen) dann greift, wenn zwischen realen Bewerber_innen unterschieden werden muss, bestimmt die Selbstselektion, welche Berufe oder Laufbahnen überhaupt in Betracht gezogen werden oder ob eine konkrete Stelle attraktiv erscheint. Auf einem Arbeitsmarkt, in dem sich aus Sicht der Organisationen ein gefühltes Ungleichgewicht zwischen Organisationen als Nachfragende und qualifizierten Berufseinsteiger_innen als Arbeitssuchende einstellt, wird es daher immer wichtiger die Entscheidungsprozesse derjenigen zu kennen und zu verstehen, die ins Berufsleben eintreten. Entscheidungen, die in der Phase der Selbstselektion getroffen werden und zur frühzeitigen „Abwahl“ von Berufslaufbahnen führen, können durch eine noch so gute Auswahl kaum korrigiert werden (von Rosenstiel, Nerdinger & Spieß, 1998).

Insgesamt lässt sich ein breites Bild der beruflichen Passung auf verschiedenen Ebenen zeichnen. Eine positive Entscheidung für

eine Stelle wird dann getroffen, wenn soziale Rahmenbedingungen erfüllt sind, wenn die berufliche Motivation mit den Angeboten der Stelle übereinstimmt und wenn die Kompetenzen den Anforderungen entsprechen (Malewski, 2013). Diese Erkenntnisse müssen mit den Anforderungen, die Organisationen an ihre Mitarbeiter_innen stellen (Kirsch, 1995; Ziegler & Eisele, 2013), abgeglichen werden, um die Realisierungschancen von beruflichen Zielen und die Bedeutung bestimmter Kompetenzen (Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen) klarer beurteilen zu können.

Der Berufseinstieg von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren und die Bedeutung der oben genannten inhaltlichen Kriterien sind bisher noch zu wenig erforscht. Zwar hat sich in den vorangegangenen Jahren das Interesse am Berufseinstieg von Schulabgänger_innen deutlich vergrößert, im gesamten Raum der EU erscheint der Einstieg ins Berufsleben für einen erheblichen Teil der Jugendlichen aber nur in erschwerterem Maße möglich und daher werden in fast allen Staaten der EU langfristige gesellschaftliche Folgewirkungen eines Ausschlusses breiter Gruppen Jugendlicher vom Erwerbsleben und damit auch von der gesellschaftlichen Teilhabe befürchtet.

Demgegenüber ist aber ein Mangel an übergreifender Forschung festzustellen, die Berufswahl und der Berufseinstieg als Ergebnis einer Entscheidung unter Berücksichtigung multipler Faktoren wie Werte und Ziele, Kompetenzen und soziales Umfeld zu betrachten. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Wichtigkeit der Kriterien in der Phase nach dem Berufseinstieg noch zu wenig betrachtet. Gerade erste berufliche Erfahrungen führen zu einer deutlichen Schärfung der Wahrnehmung für Ziele und eigene Kompetenzen (Kaschube & Lang, 1994). Diese Erfahrungen können Schüler_innen der Neuen Mittelschulen (NMS) und der Polytechnischen Schulen (PTS) im Rahmen

der berufspraktischen Tage sammeln. Dieser erste Einblick in den Arbeitsprozess reicht aber in der Regel nicht aus, um die Passung zwischen eigener Person und möglichem Beruf abklären zu können.

Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, Gründe des gesunkenen Interesses von Schulabgänger_innen an der Aufnahme einer Ausbildung im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich zu eruieren und dabei die Motivation von Schüler_innen und Lehrlingen zur Aufnahme einer Lehre besser zu beschreiben, beispielsweise durch das Kontrastieren der Bedürfnisse und der Selbstwahrnehmungen von Schulabgänger_innen mit den Erwartungen von ausbildenden Betrieben im Land Salzburg. Auch die Passung zwischen der Anwerbung und dem Angebot für Schulabgänger_innen mit den Anforderungen dieser Zielgruppe werden verglichen, um Defizite aufdecken zu können. Für die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig und die teilnehmenden Schulen bietet das Projekt durch die Gegenüberstellung der Sichtweisen von Schüler_innen und Betrieben eine stärkere Anpassung an die aktuelle Realität des Berufseinstiegs durch die Konzeption und Durchführung von berufsvorbereitenden Maßnahmen. Im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsorientierung im schulischen Kontext gilt zu beachten, dass diese „... in den letzten Jahren im Kontext des lebenslangen Lernens zu einem wichtigen Thema geworden (ist), dem nicht nur am Übergang von der Pflichtschule zur Ausbildungs- bzw. Berufswahl, sondern im Laufe des Berufslebens eine hohe Bedeutung zukommt. Den eigenen Berufswunsch zu begründen, setzt eine gewisse Berufswahlkompetenz voraus“ (Lachmayr & Mayerl, 2017). Aus den Ergebnissen lassen sich darüber hinaus auch Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen der auszubildenden Betriebe entdecken und ableiten.

Methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign

Die Datenerhebungen fanden im Zeitraum von 2015 bis 2017 auf drei Ebenen statt:

- Erstens wurden Lehrlinge eines Salzburger Betriebes zu Beginn der Lehre und zweitens Schüler_innen der Schultypen PTS, NMS, HTL, in Teilen HAK/HAS und LBS im Zeitraum des Bewerbungsprozesses befragt. Die Ansprache der Schulen wurde durch die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig unterstützt.

Befragungsinhalte:

- die Selbstwahrnehmung beruflicher Kompetenzen sowie deren erwartete Bedeutung für den Berufseinstieg und den Erfolg in der Berufslaufbahn
 - die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen für die Suche/Wahl eines Arbeitgebers
 - konkrete Erwartungen an zukünftige Arbeitgeber_innen in Form von Stimmwahlkriterien
- Im Jahr 2017 fand schließlich eine Befragung von ausbildenden Betrieben mit folgenden Themen statt:
 - Erwartung an die Ausprägung beruflicher Kompetenzen vs. die real wahrgenommenen Ausprägungen bei Lehrlingen
 - eigene Angebote und Anreize an Lehrlinge
 - eingesetzten Informationskanäle zur Ansprache von Lehrlingen
 - Wahrnehmung von Chancen/Problemen bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen

Wird über die Schnittstelle von Schule und Beruf gesprochen, wird im Zusammenhang auf die Vorbereitung zur Lehre meist die PTS genannt. Der Bildungsauftrag der PTS wird im Schulorganisationsgesetz in § 28, Absatz 1 wie folgt dargestellt: „Die Polytechnische

Schule schließt an die 8. Schulstufe an und umfasst eine Schulstufe. Sie hat auf das weitere Leben insbesondere auf das Berufsleben dadurch vorzubereiten, als sie die Allgemeinbildung der Schüler in angemessener Weise zu erweitern und zu vertiefen, durch Berufsorientierung auf die Berufsentscheidung vorzubereiten und eine Berufsgrundbildung zu vermitteln hat. Die Schüler sind je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in Lehre und Berufsschule bestmöglich zu qualifizieren sowie für den Übertritt in weiterführende Schulen zu befähigen“ (BMBF, 2014).

Wie sieht diese Berufsqualifikation aus? Schüler_innen, die zumeist aus den NMS an die PTS kommen, sind aufgrund der verbindlichen Übung Berufsorientierung informiert und wissen in der Regel über das duale System Bescheid. Darüber hinaus werden die Schüler_innen im Rahmen des berufsgrundbildenden Schuljahres an der PTS in den von Ihnen gewählten Fachbereichen berufsgrundgebildet. Zur Auswahl stehen, abgesehen von schulstandortautonomen Fachbereichen, die Fachbereiche Holz, Bau, Elektro, Metall, Handel/Büro, Dienstleistung und Tourismus. Die Schüler_innen, die zwischen den Schuljahren 2013/14 bis 2016/17 den Schulversuch PTS 2020 besucht haben, konnten in der Orientierungsphase alle genannten Fachbereiche kennenlernen. Teilweise mussten sie sich für den gewünschten Fachbereich bewerben und somit ihre Wahl und damit auch ihre Passung für die angestrebte berufliche Ausbildung begründen. Dies wird bereits im derzeit gültigen Lehrplan festgeschrieben: „Eine Orientierungsphase am Beginn des Schuljahres (§ 11 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes) dient dem Schüler/der Schülerin zur Abklärung des anzustrebenden Berufsfeldes und der Einsicht in das Zusammenwirken der Berufe im Wirtschaftsleben sowie dem Aufbau einer entsprechenden Lernmotivation für das Schuljahr“ (BMBF, 2014, S. 6). Neben berufsbildenden Inhalten wird im Rahmen des Schul-

jahres auch allgemeinbildendes Wissen vermittelt und vertieft: „Von ihrer persönlichen Situation ausgehend sind die Jugendlichen durch Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung sowie durch Vermittlung einer Berufsorientierung und einer Berufsgrundbildung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und für eine weitere Ausbildung zu motivieren und zu befähigen“ (BMBF, 2014, S. 4). Neben der Orientierung hin zu einem Fachbereich bzw. zu einem Beruf sind vor allem in den didaktischen Maßnahmen des Schulversuchs PTS 2020 Themenfelder verankert, die speziell für das Berufsleben von Bedeutung sind und bei der Untersuchung von *Improve* eine Rolle spielen. Als Beispiele sind hier Persönlichkeitsbildung, persönliche und soziale Kompetenz sowie Selbstreflexion zu nennen (BMBF, 2016).

Da die PTS-Schüler_innen die Hauptzielgruppe für den Einstieg in eine Lehre sind, werden die Ergebnisse dieser Zielgruppe hier detailliert dargestellt.

Stichprobe und Ergebnisse

Die Stichprobe der Erstbefragung von PTS-Schüler_innen umfasst einen 163 Mal beantworteten Fragebogen aus acht Polytechnischen Schulen des Bundeslandes Salzburg. Die Geschlechterverteilung liegt in der Stichprobe bei 56,8% Schülern zu 43,2% Schülerinnen. 91,9% der Schüler_innen waren zum Zeitpunkt der Befragung 15 Jahre alt und jünger, 7,4% zwischen 16 und 17 Jahre und 0,7% 18 Jahre oder älter.

Abbildung 1 zeigt die Annahmen über die Wichtigkeit bestimmter Kompetenzen und deren Ausprägung bei Lehrstellenbewerber_innen, für das Finden und den Erfolg in der Lehre jeweils bewertet von PTS-Schüler_innen, Lehrlingen und Unternehmen. Die zu untersuchenden Aspekte wurden in die sechs Themenfelder Pflichtbewusstsein, Schulwissen, erweiterte schulrelevante Fähigkeiten, Motivation bezüglich Lernen und Leistung, Handlungskompetenz und soziale Kompetenz unterteilt.

Tabelle 1: Zuordnung der bewerteten Aspekte zu den einzelnen Themenfeldern

Themenfelder	Kompetenzen
Pflichtbewusstsein	Pünktlichkeit; gewissenhaftes Arbeiten
Schulwissen	schulisches Fachwissen; Umgang mit Zahlen; schnelles Rechnen; deutsche Rechtschreibung und Ausdrucksweise; Englisch schreiben und sprechen
erweiterte schulrelevante Fähigkeiten	handwerkliche Geschicklichkeit; Umgang mit Computer; Kreativität; Allgemeinbildung; schlaues; frei reden und etwas präsentieren
Motivation bezüglich Lernen und Leistung	selbstständig lernen; Lernbereitschaft; Selbstvertrauen; Anstrengungsbereitschaft
Handlungskompetenz	Sachverhalte durchdenken; eigenständig Aufgaben erkennen; Verantwortungsbewusstsein für eigenes Handeln; Arbeit organisieren; Anpassungsfähigkeit an Umgebung; Entscheidungen treffen; unter Druck klaren Kopf behalten
soziale Kompetenz	respektvoller und höflicher Umgang; Anpassungsfähigkeit an Menschen und Aufgaben; Teamarbeit; Verantwortung für Team übernehmen; Konfliktlösefähigkeit

Kompetenz gegliedert und werden stichwortartig in Tabelle 1 angeführt.

Die PTS-Schüler_innen geben in fünf der sechs Bereiche dieselbe deutliche Ausprägung in ihrer Einschätzung der Wichtigkeit dieser Kompetenzen und der Annahme der eigenen Ausprägung über diese Kompetenzen an. Nur bei der Handlungskompetenz sehen sie Defizite in ihrem persönlichen Verfügen über die jeweilige Fähigkeit. Schulwissen sowie erweiterte schulrelevante Fähigkeiten halten sie generell für nur mittelmäßig wichtig. Die befragten Lehrlinge unterscheiden sich schon dadurch von den Schüler_innen, da sie alle Bereiche als sehr wichtig empfinden und ihre Kompetenzen in zwei der sechs Bereiche (Schulwissen, erweiterte schulrelevante Fähigkeiten) dagegen als nur mittelmäßig eingeschätzt.

Die Betriebe zeigen mit ihren Ergebnissen deutlich auf, dass ihrer Einschätzung nach neue Lehrlinge in fünf der sechs Bereiche (Pflichtbewusstsein, Schulwissen, Motivation bezüglich Lernen und Leistung, Handlungskompetenz, soziale Kompetenz) Defizite in ihrer diesbezüglichen Ausprägung mitbringen. Nur beim Themenfeld der mittelmäßig wichtig bewerteten erweiterten schulrelevanten Fähigkeiten deckt sich die Meinung über die Wichtigkeit mit der über das Verfügen der jeweiligen Kompetenz.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Einschätzung über die persönliche Verfügung hinsichtlich der abgefragten Kompetenzen bei den Schüler_innen und Lehrlingen eine durchwegs positive Wahrnehmung aufzeigt, die sich nicht mit der Wahrnehmung der Betriebe deckt.

Wichtigkeit und Ausprägung hinsichtlich bestimmter Kompetenzen für den Erhalt und den Erfolg in einer Lehre

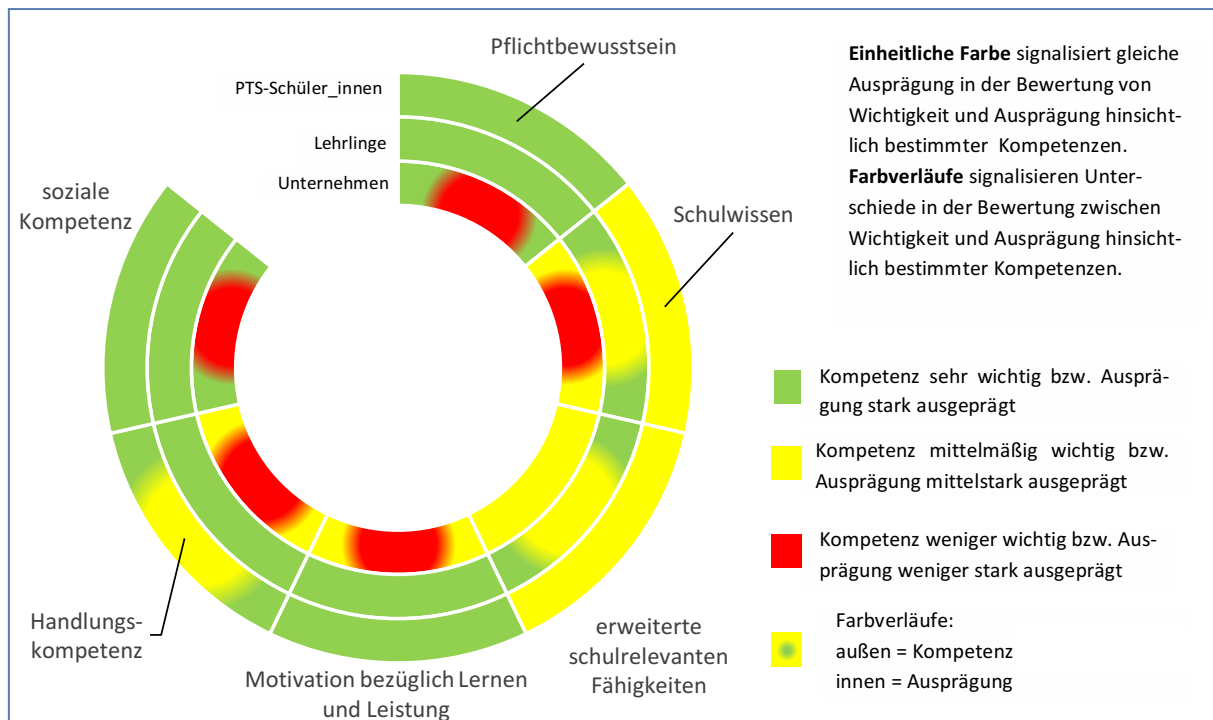


Abbildung 1: Wichtigkeit und Ausprägung hinsichtlich bestimmter Kompetenzen, die wichtig für den Erhalt und den Erfolg in einer Lehre sind, getrennt nach Schüler_innen, Lehrlingen und Unternehmen

Aspekte von möglichen Lehrbetrieben, die für die Schüler_innen und Lehrlinge bei der Wahl eines Unternehmens entscheidend sind, und gleichzeitig Aspekte, die durch die Unternehmen selbst beworben werden, wurden in sieben Themenfelder eingeteilt, die stichwortartig in Tabelle 2 erläutert werden. Im Vergleich der Bewertung der Wichtigkeit dieser Aspekte durch die Befragungsgruppen zeigen sich deutliche Übereinstimmungen, wie in Abbildung 2 ersichtlich ist. Sowohl die soziale Passung (z.B. gutes Arbeitsklima), die inhaltliche Passung (z.B. Ausbildung im Wunschlehrberuf), die Aufgaben (z.B. verantwortungsvolle Aufgaben) als auch die Vergütung werden von allen Gruppen als sehr wichtig betrachtet.

Die Rahmenbedingungen (z.B. Unternehmensgröße) sowie der private Bezug der Bewerber_innen zum Betrieb und der Ausbil-

dung (z.B. gleicher Beruf wie Eltern) können nicht direkt vom Unternehmen beeinflusst werden und wurden in dieser Gruppe daher nicht abgefragt. Die Schüler_innen und Lehrlinge halten die Rahmenbedingungen für nur mittelmäßig wichtig. Der private Bezug spielt für die Schüler_innen eine weniger wichtige Rolle, für die Lehrlinge eine mittelmäßig wichtige.

Wichtige Aspekte eines Lehrbetriebes und Angebote durch solche Betriebe

Es fällt auf, dass die befragten Unternehmen weniger auf das Angebot einer langfristigen Perspektive im Unternehmen (z.B. Karrierechancen nach der Lehre) oder auf das Image des Unternehmens setzen, als es für die Auswahl eines Lehrbetriebes wichtig zu sein scheint, zumindest aus Sicht der befragten Schüler_innen. Für die Lehrlinge sind

Tabelle 2: Zuordnung der bewerteten Aspekte zu den einzelnen Themenfeldern

Themenfelder	Unternehmensaspekte
soziale Passung	Arbeitsklima; Work-Life-Balance
inhaltliche Passung	eigene Fähigkeiten einsetzen können; Ausbildung im Wunschlehrberuf; gute Ausbildung im Betrieb
Aufgaben	Möglichkeit zur selbstständigen Aufgabenerledigung; geordneter Aufgabenbereich; verantwortungsvolle Aufgaben; spannende und herausfordernde Tätigkeit
langfristige Perspektive	langfristig sicherer Arbeitsplatz; Aufstiegs- und Karrierechancen, Fortbildungsmöglichkeiten und Chance zum Aufgabenwechsel nach der Lehre; Möglichkeit zu Auslandsaufenthalten
Image	Image in der Öffentlichkeit; ausgezeichneter Betrieb für Umgang mit Mitarbeiter_innen; Engagement des Arbeitgebers, z.B. sportlich oder sozial; Produkte, die man toll findet
Vergütung	Bezahlung und Sozialleistungen
Rahmenbedingungen	nah am Zuhause; Größe des Unternehmens; frühere eigene Erfahrung mit Arbeitgeber
privater Bezug zu Betrieb und Ausbildung	Ansehen des Lehrberufs bei Freund_innen und Familie; Verwandte/Freund_innen im Betrieb; gleicher Beruf wie Eltern

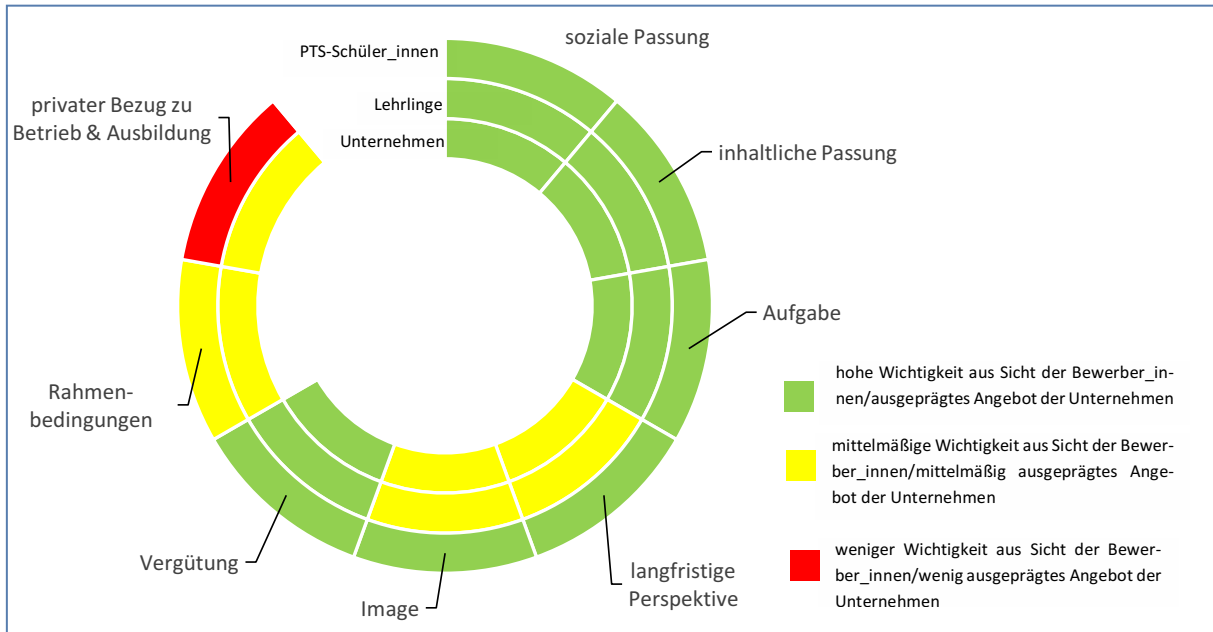


Abbildung 2: Entscheidungs-kriterien für die Wahl des Unternehmens aus Sicht von Schüler_innen und Lehrlingen sowie das Unternehmensangebot dieser Kriterien aus Sicht der Unternehmen

diese Aspekte in der Lehre nur noch mittel-mäßig wichtig (vgl. Abbildung 2).

Wichtige Informationsquellen/-kanäle zur Suche einer Lehrstelle bzw. für Lehrstellenangebote

Die Nutzung von Informationsquellen zum Finden einer Lehrstelle bzw. von Informationskanälen zur Bekanntmachung von Lehrstellenangeboten durch Unternehmen werden von den befragten Gruppen zum Teil unterschiedlich genutzt.

Die Möglichkeit einen Informationstag, ein Ferialpraktikum oder Schnuppertage im Unternehmen zu absolvieren stellt für die befragten Unternehmen den wichtigsten Informationskanal dar. Für die Schüler_innen und Lehrlinge ist dies neben Gesprächen mit Eltern oder Verwandten ebenfalls eine sehr wichtige Informationsquelle. Sehr unterschiedlich wird die klassische Stellensuche bzw. Recherche durch das Medium Zeitung genutzt. Während Schüler_innen und Lehrlinge diese Quelle auf einem der letzten Plätze sehen, setzen die Unternehmen verstärkt

darauf. Auch die Onlinerecherche über die Unternehmenswebsites wird von den Unternehmen als Informationskanal weit höher priorisiert, als von den Schüler_innen und Lehrlingen genutzt.

Die Daten zeigen, dass die Gruppen einerseits zwar teilweise gleiche Plattformen für ihre Suche bzw. für ihre Bewerbung von Lehrstellen verwenden, andererseits aber auch deutliche Unterschiede aufweisen.

Eine strategische Anpassung der unternehmensseitig eingesetzten Kommunikationskanäle zur Informationsverbreitung ihrer Lehrstellen an die Bedürfnisse der Schüler_innen könnte ihnen bereits helfen eine höhere Anzahl an Bewerber_innen zu generieren.

Schlussfolgerungen

Mithilfe der Ergebnisse kann an unterschiedlichen Aspekten angesetzt werden. Zum Beispiel sollten die Defizite in den schulischen Fähigkeiten, die von allen befragten Gruppen bestätigt wurden, betrachtet und behandelt werden. Dabei gilt zu hinterfra-

gen, welche Erwartungshaltung an eine berufsgrundbildende einjährige Schule seitens der Befragten existiert, berufliches (Grund-)Wissen und die dazugehörige Handlungskompetenz zu vermitteln. Im Gegenzug dazu, so die Erfahrung aus Sicht der Autor_innenschaft, wissen nicht alle Unternehmen um die Existenz der Fachbereiche sowie um den Bildungsauftrag der PTS. Diese Diskrepanz, die auch die vorliegende Studie skizziert, sollte durch intensivere Kooperation der handelnden Personen aus Wirtschaft und Schule reduziert, im Idealfall eliminiert werden. Außerdem zeigt sich, dass die Schüler_innen trotz berufspraktischer Tage den Rollenwechsel zum/zur Auszubildenden erst vollziehen und ihre Sichtweise auf notwendige (schulische) Inhalte verändern können, sobald der Lehrvertrag unterschrieben und der Eintritt in den Ausbildungsbetrieb vollzogen ist. Die Ergebnisse helfen außerdem zu verstehen, wie Schüler_innen nach einer Lehrstelle suchen und an welchen Punkten Unternehmen ansetzen können, um sie noch besser erreichen zu können, sei es durch die Informationskanäle oder auch durch die vermittelten Botschaften und Unternehmensaspekte, die beworben werden. Ein Ansatzpunkt für Unternehmen sollte sein, langfristige Perspektiven nach der Lehre aufzuzeigen, um dem Image der Lehre als einer „Sackgasse“ für die berufliche Laufbahn entgegenzuwirken und damit die Lehre auch attraktiv im direkten Vergleich mit einer Laufbahn an höheren Schulen aussehen zu lassen. Besonders die Meinung der Eltern ist den Schüler_innen als Informationsquelle und bei der Entscheidung für eine Lehrstelle sehr wichtig, wobei aber im Rahmen des Forschungsprojektes dieser Aspekt nicht vertiefend untersucht wurde.

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sollen im Folgeprojekt *Improve 2* die Eltern und Schulen mehr einbezogen, weitere Themen erforscht sowie Längsschnitbefragungen von Schüler_innen unterschiedlicher Schulen durchgeführt werden.

Literatur

- Amt der Salzburger Landesregierung. Wirtschaftsabteilung. (2011). Salzburg Standort Zukunft. Wirtschaftsprogramm Salzburg 2020 (S. 34)
- Bertelsmann-Stiftung. (2013). Salzburger Trilog 2013. Abgerufen am 30.01.2015 von <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/abgeschlossenes-projekt/ppid/salzburger-trilog-2013-die-zukunft-erfordert-investitionen-in-qualifizierung-weltweit-17226/>
- Bott, P., Helmrich, R., & Zika, G. (2011). Arbeitskräftemangel bei Fachkräften? Eine Klärung arbeits-marktrelevanter Begrifflichkeiten. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik BWP*, 3, 12–14.
- Brandstätter-Matuschkowitz-Marketing-GmbH. (2016, August–Dezember). Das Image & die Attraktivität der Lehre in der Steiermark. Sichtweise: junge Menschen. Eine qualitative Marktforschung. *Die Lehrausbildung in der Steiermark*, 3. Abgerufen am 18.07.2018 von https://media.arbeiterkammer.at/stmk/bildung/20161214_Studie_Image_Lehre.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2016). PTS – Qualitätsinitiative. Schulersuch „PTS 2020“. Bundesweites Rahmenmodell mit den Schwerpunkten Individualisierung und Modularisierung. Wien. Abgerufen am 10.05.2018 von https://www.schule.at/fileadmin/DAM/.../Schulersuchskonzept_Jaen.2016.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). Lehrplan der Polytechnischen Schule. Abgerufen am 12.07.2018 von https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/PTS-Lehrplan-2012_Auflage_9_2014.pdf
- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. (Hrsg.). (2012). *Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich – Trends und Perspektiven*, IWB-Forschungsbericht Nr. 168, Wien.
- Kaschube, J., & Lang, T. (1994). Berufseinstieg und erste berufliche Erfahrungen von Hochschulabsolventen. *SFB-Mitteilungen (SFB 333)*, 8, 33–46.
- Kirsch, A. (1995). *Strategien der Selektion und Sozialisation von Führungsnachwuchs*. Wiesbaden: Gabler.
- Kristof-Brown, A., & Billsberry, J. (2013). *Organizational Fit: Key Issues and New Directions*. New York: Wiley and Sons.
- Lachmayr, N., & Mayerl, M. (2017, November). 2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (Oibf). Wien, A. Abgerufen am 12.07.2018 von <http://www.oibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15416>
- Malewski, N. (2013). *Entscheidung für oder gegen eine Stelle: Warum soll ich diesen Job annehmen? Kriterien der Auswahl eines Arbeitsplatzes* (Unveröffentlichte Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Rosenstiel, L. von, & Nerdinger, F.W. (2000). Die Münchner Wertestudien. Überblick und (vorläufiges) Resümee. *Psychologische Rundschau*, 51, 146–157.
- Rosenstiel, L.v., Nerdinger, F. W., & Spieß, E. (Hrsg.). (1998). *Von der Hochschule in den Beruf. Wechsel der Welten in Ost und West*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ziegler, C., & Eisele, D. (2013). AZUBI-Recruiting-Trends. *Forschungskurzbericht der Hochschule Heilbronn in Kooperation mit U-Form-Testsystemen*.

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen in einem europäischen Kontext

Franz Heffeter

Seit Anfang des Jahrtausends sind die europäischen Bildungsstrategien vor dem Hintergrund der Schaffung vergleichbarer Systeme und Qualifikationen im Umbruch. Die europäischen Bemühungen mündeten über den Hochschulsektor im Bologna-Prozess (Walter, 2006) in einer Gesamtsystematik von Qualifikationen, in der sich jegliche Kenntnisse und Fähigkeiten wiederfinden sollten (Europäischer Qualifikationsrahmen).

Als Ergänzung zur „Kompetenzorientierung“ kann die „Outputorientierung“ gesehen werden. Mit gewissen Unschärfen leitet sich davon das Synonym Lernergebnis ab. Die Bildungsrealität zeigte ursprünglich im Wesentlichen bei einer zugegebenermaßen etwas großzügigen Betrachtungsweise als erstes Ergebnis in den Lernzielen der Lehrpläne den Wechsel der Verben sollen zu können, jedoch keine intensivere Auseinandersetzung mit den qualitativ zu erzielenden Kompetenzen, ihrer Beschreibung, der Wege zur Zielerreichung und zur Messung derselben.

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

In der österreichischen Bildungsdiskussion hat das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) den „Kompetenzbegriff nach Weinert“ konsequent verfolgt als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert, 2001, S. 27; so auch zitiert in der Einleitung Kompetenzmodelle auf der Homepage des BIFIE, 2018).

Die Verordnung über die Bildungsstandards (BGBl. II Nr 1, 2009) geht darüber hinaus und definiert eingangs (BGBl. II Nr. 1/2009, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 185/2012) erstmalig Bildungsstandards.

Für die berufsbildenden Schulen beschreibt die Informationsbroschüre der Sektion Berufsbildung „Berufsbildende Schulen in Ös-

terreich“ Bildungsstandards als „auf der Grundlage von Kompetenzmodellen erstellte fachliche und fachübergreifende Kernkompetenzen, die für die weitere schulische Ausbildung von Bedeutung sind“. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung zur Vergleichbarkeit von Lernergebnissen auf einer europäischen Ebene betont (BMUKK, 2007, S. 47–48).

„In zwei Tagen um die Welt des kompetenzorientierten Unterrichtens – eintauchen statt abtauchen“ konnte man von 16.–17. November 2011. Dort hat Ursula Fritz (2011) das Kompetenzmodell für die Berufsbildung dargestellt. Dabei erfolgt auch die Nennung des Taxonomiemodells von Anderson und Krathwohl (2001). Fritz stellt auch den Zusammenhang mit dem Europäischen und dem Nationalen Qualifikationsrahmen her, der ja auf den Deskriptoren der beiden Wissenschaftler aufbaut.

Seither ist der kompetenzorientierte Unterricht auf Bundesebene tatsächlich „abgetaucht“ zugunsten anderer Themen. Wie wichtig die Auseinandersetzung damit aber ist und wie notwendig die Pädagog_innen der berufsbildenden Schulen diese erachten, zeigen immer wiederkehrende Anfra-

gen an die Pädagogischen Hochschulen um schulinterne oder -übergreifende Veranstaltungen.

Kompetenzmodelle als Basis für Bildungsstrategien

Kompetenzerwerb spiegelt sich in der österreichischen Schule untrennbar mit den Bildungsabschlüssen wider, allerdings in lange Zeit wenig reflektierter Form. Die Bedeutung für die Ergebnismessung von Bildung beschreiben Fleischer, Klieme, Kuper und Leutner (2013) pragmatisch als zentrale Voraussetzung für jegliches Qualitätscontrolling im Bildungswesen.

Die eingangs zitierte Grunddefinition von Kompetenz(en) auf Basis der Forschungen des Entwicklungspsychologen Franz Weinert (Weinert, 2001) und der darauf fußenden deutschen Kompetenzforschung legt den Schwerpunkt auf den theoretischen Zugang und eine individuelle Messung von Fähigkeiten. Dies gestaltet die Operationalisierung deutlich schwieriger, worauf auch Klieme (2006) verweist.

Das berufsbildende Schulwesen hat in der Fokussierung der Erarbeitung der berufsbezogenen Bildungsstandards auf die Bloom'sche Taxonomie und deren Weiterentwicklung in den Interpretationen von Anderson und Krathwohl einen Ansatz gewählt, der die Messbarkeit der Ergebnisqualität in den Vordergrund stellt. Dies ist ein anderer Zugang, der von der Vordefinition zu erreichender Kompetenzen ausgeht, den Grad der Zielerreichung misst und sich in der Kompetenzdefinition der Europäischen Union durchgesetzt hat.

Fritz (2011) stellt folgerichtig auch den wichtigen, allerdings wenig beachteten Bezug der operationalisierten Kompetenzmessung zum Europäischen und (damals in Österreich noch lange in der Diskussionsphase befindlichen) Nationalen Qualifikationsrahmen her.



Abbildung 1 (Fritz, 2011)

In der Umsetzung der Entwicklung der Bildungsstandards haben die unter der Leitung von Fritz stehenden berufsbildenden Arbeitsgruppen das Modell von Anderson und Krathwohl sehr konsequent angewendet.

Die schulartenspezifischen Definitionen führen in den Dimensionen mit hohem Kreativitätsanteil zu unterschiedlichen Begriffen, die in den Erläuterungen jedoch deutlich homonym gesehen werden.

Überraschend ist jedoch, dass dieser österreichische Zugang zur modellhaften Kompetenzdarstellung lediglich fünf Dimensionen kennt und die Dimensionen 4 und 5 „Analysieren“ und „Interpretieren“ der sechsteiligen Bloom'schen Taxonomie (Bloom, Engelhart, Furst, Hill und Krathwohl, 1956) zu einer einzigen zusammenfügt.

Die Bloom'sche Taxonomie führt im deutschsprachigen Raum allerdings generell eher ein Schattendasein. Umso höher ist es anzurechnen, dass die Sektion Berufsbildung konsequent das Modell einsetzt und damit einen klaren Standard geschaffen hat. Im angloamerikanischen Lernforschungsraum wird das durch Anderson und Krathwohl (2001) weiterentwickelte Modell vor allem im universitären Bereich für ein kompetenz-

orientiertes und problembasiertes Lernen und Lehren pragmatisch eingesetzt und so werden die Studierenden behutsam zur Eigenständigkeit geführt (z.B. Armstrong P. oder APSNA' Guidelines, 2018). In dieser Entwicklungsstufe wurde die Dimension der Kreativität in das Modell eingebracht und die qualitativ anspruchsvollsten beiden obersten Dimensionen getauscht (Anderson & Krathwohl, 2001). Zudem wurden erstmals „action verbs“ verwendet, wie sie für die Beschreibung von Lernergebnissen auf europäischer Ebene nicht nur für Mobilitäten wesentlich sind (Anderson & Krathwohl 2001; Pohl, 1999). Dabei unterscheiden Anderson und Krathwohl die Dimensionen von Wissen und die kognitiven Fähigkeiten, die damit verbunden sind.

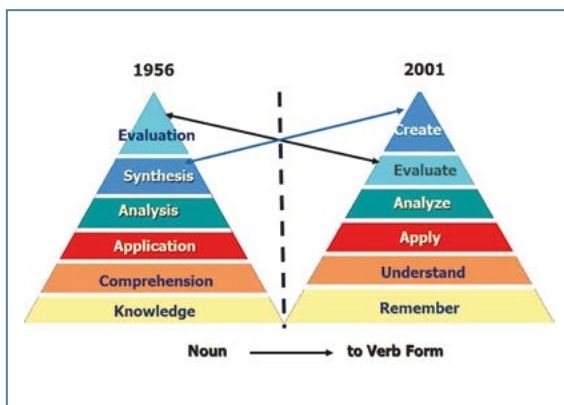


Abbildung 2 (Wilson, 2001)

Lernergebnisse und Qualifikationsziele

Monika Auzinger und Karin Luomi-Messerer (2017) evaluieren in einer Studie des 3s laboratory den Stand der Lernergebnisorientierung in der österreichischen Berufsbildung. Sie attestieren gerade den Lehrplänen der berufsbildenden höheren Schulen eine „vollständige Lernergebnisorientierung“ (Auzinger & Luomi-Messerer, 2017, S. 16). Dabei ist der Ansatz des von Jerome Bruner (1970) seit bereits 1960 entwickelten Spiralcurriculums in den meisten Schularten pädagogisches Prinzip geworden. In diesem Modell wird der

Wissenserwerb durch das Aufgreifen bereits gelernter Inhalte (früher in Kreisen von Lehrkräften gerne als „aufbauender Lehrstoff“ bezeichnet) und durch das Anwenden auf höheren Ebenen kontinuierlich vertieft. So ist auch der Kompetenzerwerb in allen Dimensionen des Modells von Anderson und Krathwohl auf allen Altersstufen und auf allen Stufen der intellektuellen Entwicklung möglich. Bruner (1970) fordert dafür die Anpassung der Lerninhalte in Form einer didaktischen Reduktion an die entwicklungs- und lernpsychologische Situation der Lernenden.

Die Orientierung zum Output/Ergebnis schulischen Lernens ist in den Lehrplänen vorgegeben. Dies geschieht mit Hilfe von „action verbs“/„aktiven Verben“ (Auzinger & Luomi-Messerer, 2017, S. 25), die sowohl international gebräuchlich sind als auch jenen Begriffen entsprechen, welche die Expert_innen der Nationalagentur in ihren Präsentationen vermitteln, ersichtlich an den Standardpräsentationen des OEAD (2016–2018). Manchmal erschweren unspezifische Verben („verstehen“, „sind sich bewusst“, „kennen“, ...) und Attribute („einfach“, „gehobene“, ...) die pädagogische Umsetzung. Auzinger und Luomi-Messerer (2017, S. 25) weisen auch auf die holistische Herangehensweise der Lehrpläne hin, die häufig nicht zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten unterscheiden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Feststellbarkeit und der Definition des Anspruchsniveaus.

Der Nationale Qualifikationsrahmen und das Qualifikationsniveau der berufsbildenden höheren Schulen

Die Implementierung des NQR seit 2016 (Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen – NQR-Gesetz – vom 15.03.2016, BGBl. I, 14/2016) fordert nachvollziehbare Ergebnisdefinitionen für die Einordnung von Qualifikationen. Dies ist zwar im Schulwesen durch bereits erfolgte Einstufungen der dort erfolgenden formalen Qualifikationen

(jedoch noch immer nicht für alle, so im Besonderen nicht für AHS-Abschlüsse) zumeist bereits geschehen, stellt aber für die non-formalen (z.B. WIFI/BFI-Kurse, betriebsinterne Zertifikatsschulungen) sowie besonders für die Validierung von informellen Qualifikationen eine erhebliche Herausforderung dar. Stephanie Mayer (2018) betonte seitens des BMBWF in der Keynote zur Österreichischen Validierungskonferenz die Bedeutung der Festlegung geeigneter Methoden und Instrumente für die Nachvollziehbarkeit in der Dokumentation der Qualifikationen in diesen Bereichen. Diese müssen vergleichbar und in ihren Unterschieden transparent erkennbar sein, also dem dargestellten Anspruch an Lernergebnisse entsprechen. Der Rat der Europäischen Union unterstreicht das in der Neufassung der Empfehlung zur EQF-Richtlinie (2017).

Das Anforderungsprofil für alle Niveaus des NQR gliedert sich in jeweils drei Bereiche: Wissen (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Kompetenz (Competence).

Die berufsbildenden höheren Schulen qualifizieren ihre Absolvent_innen auf EQF-Niveau 5.

Für Niveau 5 fordert das Qualifikationsregister hohe Eigenständigkeit, selbstständiges Erkennen von Problemen auch in unvorhergesehenen Situationen selbstständiges Recherchieren und das Herstellen von Querverbindungen, verbunden mit einer hohen ethischen Komponente der Reflexion über das eigene Handeln und das von anderen (NQR Deskriptoren Niveau 5, 2017).

Die abschließenden Prüfungen, also die Reife- und Diplomprüfungen, haben sicherzustellen, dass die Absolvent_innen berufsbildender Schulen diese Anforderungen erfüllen. Die durch den NQR gesetzten Standards bedeuten aber nicht *Maximalqualifikationen*, sondern *Normalqualifikationen*, also Niveaus und Kompetenzen, die jeder Absolvent und jede Absolventin zu erfüllen hat. Dies soll die Prüfungsstruktur in mehrfacher Hinsicht sicherstellen.

Ein wesentlicher Teilbereich, der das Qualifikationsniveau belegen kann, bedeutet die *Ergebnisqualität der Diplomarbeit*. Diese selbstständige Arbeit an einem Projekt hat in den letzten Jahren zu hervorragenden Ergebnissen geführt.

Dem gleichen Anspruch folgen neben den zentral bzw. schulautonom festgelegten Klausurprüfungen besonders die mündlichen Prüfungen. Dabei legt § 22 der Prüfungsordnung für die berufsbildenden Schulen fest, dass diese sowohl kompetenzorientiert sein müssen als auch von einer Problemstellung auszugehen haben. Die Aufgabenstellung kann an höheren Schulen in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen für Reproduktion, Transfer sowie Reflexion und Problemlösung gegliedert sein (Prüfungsordnung, 2012–2018, § 22 Z. 1).

Die Formulierungen lassen Interpretationsspielraum: Handelt es sich um eine oder um drei voneinander unabhängige Aufgaben? Können oder müssen die Aufgaben in die in der Verordnung genannten drei Handlungs-

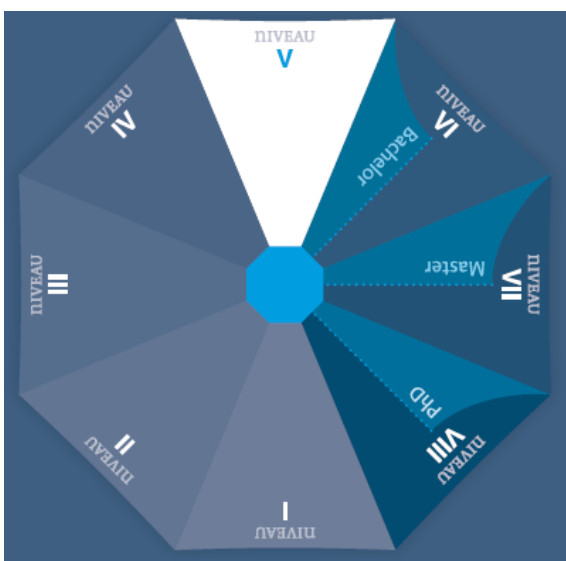


Abbildung 3: Schirmmodell des NQR (NQR Österreichisches Qualifikationsregister, 2017)

dimensionen gegliedert sein? Wo haben bei einer solchen Gliederung die Schwerpunkte, sowohl inhaltlich als auch prüfungszeitlich, zu liegen?

Da in allen Schularten Lehrkräfte Kompetenzmodelle nur in geringem Umfang kennen (Sormann, 2011), gilt die Erstellung kompetenzorientierter Prüfungsfragen allgemein als schwierig. Dies führt dazu, dass im Rahmen der gesetzlichen Prüfungszeit von mindestens zehn und maximal zwanzig Minuten als Lösungsweg gerne ein Globalthema angesprochen wird, das dann in drei der Verordnung entsprechende Teilaufgaben aufbereitet wird. In Gesprächen mit prüfenden Lehrkräften sehen diese häufig die Problematik, dass man die Kandidat_innen zu den Lösungen „hinführen“ müsse, da diese andernfalls nicht voraussehbar (und damit in einem Erwartungskatalog abbildbar) seien.

Die Qualität der Antworten bestimmt sich jedoch immer aus der Strukturiertheit und Problemlösungsorientiertheit der Aufgabenstellungen. Die Entwicklung von Fallstudien (Cases) mit definiertem Lösungsauftrag, in dem die in der Prüfungsordnung vorgeschlagenen Kompetenzbereiche ohne explizite Nennung integriert und ein qualifizierbares Ergebnis auf NQR-Niveau 5 impliziert wird, erscheint, wie erwähnt, noch nicht flächendeckend ausgeprägt.

Wie können Kompetenzen festgestellt werden?

Die Ausgangssituation zeigt an den Schulen ein geringes Grundwissen über Kompetenzen an sich. In mehreren Fortbildungsseminaren im Zusammenhang mit Spezifika der Didaktik der Berufsbildung oder zum Europäischen Qualitätssystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) konnte festgestellt werden, dass von 38 im Zuge von Plakatwanderungen zwischen 2015 und 2018 befragten

Personen lediglich sechs den Begriff NQR kannten und lediglich eine Person über die Qualifizierungsanforderungen des Niveaus 5 Bescheid wusste.

Das Wissen zur praktischen Umsetzung von Theorien zum kompetenzorientierten Unterrichten erfordert derzeit trotz des Engagements der Lehrkräfte noch umfangreiche Bildungsmaßnahmen (Auzinger & Luomi-Messerer, 2017).

Dazu ist es notwendig, dass Lehrkräfte die geforderten Kompetenzen über Inhalte operationalisieren. Spiral-Curricula geben dazu, wie bereits ausgeführt, eine gute Ausgangsbasis. Operationalisierung der Kompetenzen erfordert zudem die Auseinandersetzung damit, wie jeweilige Manifestationen von Kompetenzen stattfinden und messbar gemacht werden sollen. Im Zuge der Einführung des deutschen Bildungsplans ab 2003 war dies ein wesentliches Forschungsthema.

Mathias Kessler und Gerhard Ziener (2004, S. 7–10) leiten allgemeine Deskriptoren aus der konkreten Umsetzung von Lehrplaninhalten ab. Die verwendeten Kategorien sind sowohl auf die österreichischen Lehrpläne als auch im Besonderen auf die Prüfungsordnung anwendbar und für die praktische pädagogische Umsetzung hilfreich (vgl. Abbildung 4).

Der europäische Hintergrund der Kompetenzorientierung ist vielen Lehrkräften derzeit noch nicht bewusst. Die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die Lernergebnisse durch entsprechende Unterrichtsformen und Prüfungsgestaltung zu dokumentieren, muss konsequent betrieben werden und stellt eine Herausforderung für eine systematische Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulaufsichtsorgane dar. Die Nutzung von europäischen Mobilitätsmaßnahmen (Validierung und Transfer) ist ein Bildungsziel.

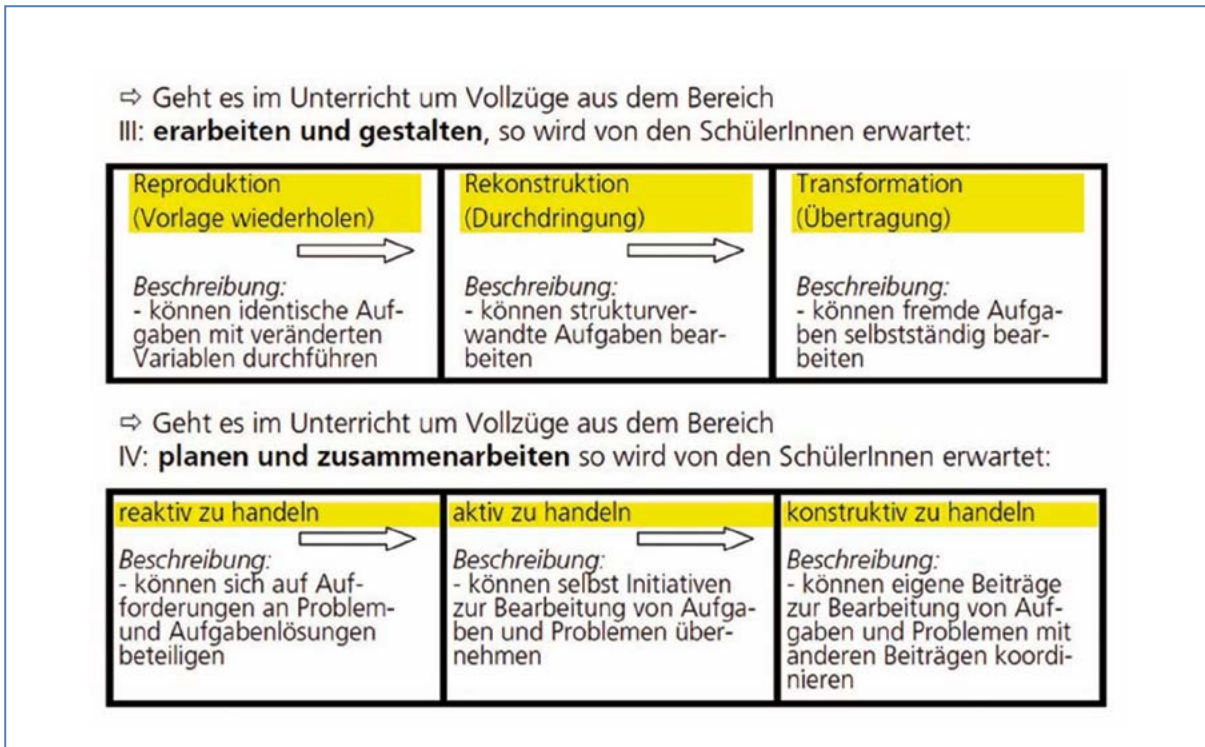


Abbildung 4: Kessler und Ziener operationalisieren detailliert Kompetenzprofile für die Messung des Unterrichtsertrags, hier beispielhaft für die Dimensionen III und IV (Kessler & Ziener, 2004, S. 8)

Problem-Based Learning als pädagogisches Konzept der Zukunft

Qualifizierung für Tätigkeiten auf NQR-Niveau 5 erfordert auf allen Ausbildungsstufen und in allen Jahrgängen auch einen darauf ausgerichteten Kompetenzerwerb. Selbstständigkeit, Reflexion des eigenen Handelns und gemeinsames Entwickeln müssen mit dem Erwerb von Faktenwissen korrelieren. Frontalunterricht hat dafür beim notwendigen Erwerb von Grundlagen- und Faktenwissen durchaus seine Bedeutung. Die Zielrichtung muss aber ein problembasiertes Unterrichten sein. Problem-Based Learning als Unterrichtskonzept bietet einen konsequenten Lernenden- und Team-orientierten Ansatz. Während es im Hochschulbereich und hier vor allem in der medizinischen Ausbildung ausgehend von den Fallanalysen seit Langem auch curricular implementiert ist, erkennt Zumbach (2011), dass es in der

österreichischen Lehr-Lern-Forschung „derzeit noch ein Nischendasein“ führt (Zumbach, 2011, S. 7). Daran hat sich bis 2018 wenig geändert, obwohl bereits Dorninger im Grundsatzpapier zum kompetenzorientierten Unterrichten in der Darstellung der Methoden kompetenzorientierten Unterrichts deutlich auf die Möglichkeiten des selbsterfahrenden Lernens in Fallstudien (Cases, Problems) und die Erarbeitung im Team hinweist (nach Fritz, 2012, S. 8).

Die Lehrperson fungiert dabei als Coach und berät die Lernenden auf ihrem Weg der Erkenntnisgewinnung und der Selbstreflexion. Es handelt sich daher um eine vollständig Lernenden-zentrierte Herangehensweise bei der Planung des Prozesses. Der Begriff des Unterrichts im klassischen Sinne entfällt. Die Lernenden haben selbst hohe Verantwortung über die Schritte, die zur Ergebnisqualität ihrer Arbeit führen.

Problem-Based Learning (PBL) oder Problemorientiertes Lernen (POL) kommt der kindgerechten Neugier am Erforschen von Zusammenhängen sehr nahe. Problemorientiert zu arbeiten erfordert in gewisser Weise Mut von den Lehrenden, da sie sich von der Ebene der klassischen Reproduktion zugunsten des Erkennens von Zusammenhängen deutlich entfernen. Dabei ist die Bereitstellung von relevanten, kontext-bezogenen und lebensnahen Situationen sowie von Ressourcen, Begleitung und Anleitung für die Lernenden, bei der sie Wissenszusammenhänge und Problemlösungsfähigkeiten entwickeln, essentiell (Mayo, Donnelly, Nash & Schwartz, 1993).

Die Ruhr-Universität Bochum stellt ihren Lehrenden eine umfangreiche Handreichung zur Verfügung, um sie zur Verwendung problemorientierten und fallbezogenen Lehrprozessen zu ermutigen und ihnen gleichzeitig das entsprechende Handwerkszeug zu vermitteln. So könnte auch in Österreich ein Ansatz, aufbauend auf dem Grundlagenpapier von Dörninger (nach Fritz, 2012), auf den Studien von Zumbach (2011) und auf der Analyse zur Situation der Umsetzung des Arbeitens mit Lernergebnissen (Auzinger & Luomi-Messerer, 2017), erfolgen.

Literatur

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Auzinger, M., & Luomi-Messerer, K. (2017). *Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der österreichischen Berufsbildung – Status Quo*. Wien: 3s research laboratory.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bruner, J. (1970). *Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen – NQR-Gesetz. (2016). BGBl. I, 14. Abgerufen am 03.07.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Sektion II Berufsbildung. (Hrsg.). (2007). *Berufsbildende Schulen in Österreich. Informationsbrochure der Sektion Berufsbildung*. Wien: Eigenverlag des BMUKK.
- Empfehlung NQR-Richtlinie (Neufassung). (2017). Amtsblatt der Europäischen Union 2017/C 189/03.
- Fleischer, J., Klieme, E., Kuper, H., & Leutner, D. (Hrsg.). (2013). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen – Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 18*.
- Fritz, U. (2011, März). *Kompetenzorientierung – unde vavis et quo vadis?* Präsentation auf der Bildungsstandards-Konferenz. Abgerufen am 21.07.2018 von <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Kompetenzorientiertes-Unterrichten-03-Kompetenzorientierung-unde-vavis-et-quo-vadis.pdf>
- Fritz, U. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier* (5. Aufl.). Wien: Eigenverlag des BMUKK.
- Kessler, M., & Ziener, G. (2004). *Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen?* Stuttgart: Pädagogisch-Theologisches-Zentrum ptz.
- Klieme, E. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik, 42*(6), 876–903.
- Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. (BIFIE). (o.D.). Abgerufen am 12.07.2018 von <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/>
- Mayer, S. (2018). *Die österreichische Validierungsstrategie: Hintergrund, Zielsetzungen, erste Ergebnisse*. Keynote auf der Österreichischen Validierungskonferenz. Abgerufen am 03.08.2018 von https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Konferenz_Validierung_Nachschau.pdf
- Mayo, P., Donnelly, M. B., Nash, P. P., & Schwartz, R. W. (1993). Student Perceptions of Tutor Effectiveness in Problem Based Surgery Clerkship. *Teaching and Learning in Medicine, 5*, 227–233. Abgerufen am 31.05.2018 von <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10401339309539628>; Abgerufen am 04.08.2018 von <https://abs.lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrrformate-methoden/problemorientiertes-lernen/aktivierung-von-studierenden-durch-problemorientiertes-lernen/>
- Pohl, M. (1999). *Learning to Think, Thinking to Learn. Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Calttenham: Hawker Brownlow Education.
- Prüfungsordnung für die berufsbildenden Schulen. Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung BMHS). (2012–2018). BGBl II, 177 i.d.g.F. Abgerufen am 08.08.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846>
- Qualifikationsregister Österreich. (2017). Deskriptoren NQR Niveau 5. Abgerufen am 05.11.2017 von https://www.qualifikationsregister.at/res/file/NQR_Infoblaetter_Deskriptoren5.pdf
- Sormann, L. (2011). *Umsetzung von Kompetenzmodellen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. (unveröffentlichte Diplomarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz. Abgerufen am 20.09.2017 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_Diplomarbeit_Lisa_Sormann.pdf
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Bildungsstandards im Schulwesen. (2009). BGBl II, 1. Abgerufen am 03.08.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>
- Zuordnungen Qualifikationsregister. (2016–2018). Abgerufen am 08.08.2018 von <https://www.qualifikationsregister.at/public/NQR-Zuordnungen>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine unstrittige Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zumbach, J. (2011). *Problem Based Learning in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Salzburg: Eigenverlag Universität Salzburg.

Entrepreneurship Education – das Mindset für die Berufsbildung von heute!

Elke Austerhuber

Ein zentraler Bestandteil in den Lehrplänen der BMHS ist die Entrepreneurship Education. Es gilt, Jugendliche bereits während ihrer Schulzeit mit einem „Entrepreneurial Mindset“ auszustatten, um sie auf die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten und sie zu Kreativität, Innovationsfreude, Einsatz- und Risikobereitschaft zu motivieren sowie für das unternehmerische Denken und Handeln zu sensibilisieren, um die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung verantwortungsbewusst mitzugestalten.

Entrepreneurship Education

Die Forcierung von Entrepreneurship hat auch die Kommission der Europäischen Union als Schlüsselkompetenz der Zukunft (Key competences for lifelong learning, 2011) definiert. Dabei wird Entrepreneurship als Kompetenz verstanden, die es ermöglicht, mit Initiative und Gestaltungswillen, Kreativität und Risikobereitschaft Ideen in die Tat umzusetzen, unabhängig ob dies im unternehmerischen oder privaten Umfeld erfolgt.

Im Vergleich zum angloamerikanischen Raum gibt es im deutschsprachigen Raum ein differenziertes Verständnis über Entrepreneurship Education. „Handlungsorientierung ist das Schlüsselkonzept für die Entrepreneurship Education – hier steht das Lernen durch Erleben sowie selbst erfahren im Mittelpunkt“ (Stock, 2014, S. 2). Dabei gibt es laut Tramm & Gramlinger (2006) vier Dimensionen, die eine differenzierte Handlungsorientierung ermöglichen:

- *Entrepreneurship* als unternehmerische bzw. wirtschaftliche Selbstständigkeit
- *Intrapreneurship* als berufliche Selbstständigkeit, wobei nicht selbstständige Personen innerhalb eines Betriebes unternehmerisch denken und handeln
- *Selbstmarketing* als eine Variante der beruflichen Selbstständigkeit, wobei die Person das eigene Handeln und Tun reflektiert, um sich weiterzuentwickeln und entsprechend zu vermarkten
- *Personale Selbstständigkeit* zur Förderung

von Autonomie und Mündigkeit der Lernenden, um das eigene Leben aktiv, situationsadäquat und verantwortungsbewusst zu gestalten

Allen vier Dimensionen gemeinsam ist, dass Entrepreneurship Education Bildungsprozesse erfordert, die „unternehmerische Kreativität, Innovationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsmotivation, rationalen Umgang mit Risiko und Verantwortungsbewusstsein fördern und die solche ökonomischen und überfachlichen Kompetenzen vermitteln, die für die Anbahnung, Realisierung und Reflexion unternehmerischer Initiative (Entrepreneurship) erforderlich sind“ (Kirchner & Loerwald, 2014, S. 39).

Entrepreneurship Education an den berufsbildenden Schulen

Das aktive (Er)Leben von Entrepreneurship Education ist den Salzburger berufsbildenden Schulen ein großes Anliegen. Deshalb entschieden sich alle Salzburger Handelsakademien und einige humanberufliche Schulen an der Entrepreneurship-Zertifizierung seitens des BMBWF und des Impulszentrums für Entrepreneurship Education teilzunehmen, um den Gedanken von e.e.si. (Entrepreneurship Education für schulische Innovationen) in den Schulentwicklungsprozess zu integrieren. Dabei verpflichten sich die Schulen entsprechend dem Trio-Modell der Entrepreneurship Education (Aff & Lindner, 2005) auf allen drei Ebenen aktiv zu sein:

Ebene eins, „Core Entrepreneurial Education“, umfasst die unternehmerische Qualifikation im engeren Sinn. Dabei erfolgt der Erwerb von Kernkompetenzen für die unternehmerische und berufliche Selbstständigkeit.

Die Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neues, der Empathie, der Teamfähigkeit und der Kreativität, aber auch die Förderung einer Kultur von Risikobereitschaft und -bewusstsein ist die Zielsetzung der Ebene zwei.

Ebene drei, „Entrepreneurial Civic Education“, fördert die Kultur der Mündigkeit, der Autonomie und der Verantwortung für gesellschaftliche Themen, wobei insbesondere die Argumentationsfähigkeit, das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstreflexion in den Fokus rücken.

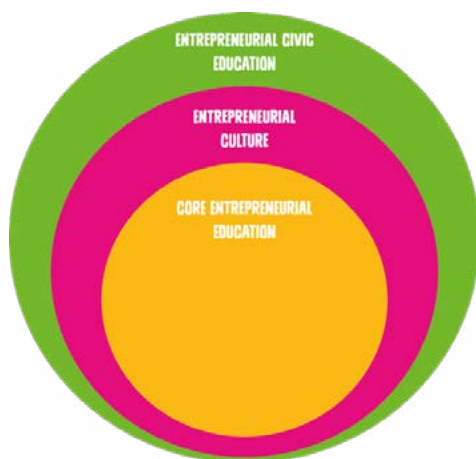


Abbildung 1: Trio-Modell (Aff & Lindner, 2005)
 Bildquelle: <http://www.youthstart.eu/de/approach/>

Entrepreneurship Education hat eine wichtige Querschnittsfunktion, da sie eine fächerübergreifende, ganzheitliche Dimension einnimmt und sich keinesfalls auf kaufmännische Fächer beschränkt. Durch die Interdisziplinarität werden Jugendliche auf die zukünftigen Herausforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft vorbereitet. Neben Innova-

tionsfreude, Employability sowie dem Erkennen von Gelegenheiten (Opportunity Recognition) sind es vor allem Risikobereitschaft, Eigenverantwortung, Durchsetzungswille, Kreativität, proaktive Handlungsbereitschaft, Offenheit, Problemlösungsorientiertheit, vernetztes Denken und Agieren, Selbstbewusstsein sowie Team- und Kritikfähigkeit, die für eine erfolgreiche „Entrepreneurial Career“ unabdingbar sind (Fritsch, 2016) und die in jedem Gegenstand gefordert und gefördert werden können.

Schultypenübergreifende Entrepreneurship Education Aktivitäten

Für die erfolgreiche Förderung der Entrepreneurship Education bedarf es sowohl neuer Lehr- und Lernzugänge als auch einer aktiven Partnerschaft mit der Wirtschaft. Am Institut für Fort- und Weiterbildung, Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, werden diesbezüglich wichtige Impulse gesetzt, die diesem Prozess hin zur „Entrepreneurship-Schule“ hilfreich zur Seite stehen und die Lehrer_innen-Professionalisierung unterstützen.

Exemplarisch werden einige ausgewählte Initiativen vorgestellt:

Junior-Companys – das erste eigene Unternehmen

Bei der Initiative „Junior Companys“ haben Schüler_innen die Möglichkeit, während eines Schuljahres ein reales Unternehmen zu gründen. Neben der Ideengenerierung, der Produktentwicklung, der Produktion und Finanzplanung sowie der Vermarktung und dem Vertrieb der eigenen Produkte und Dienstleistungen gilt es auch die unternehmerischen Herausforderungen in den Bereichen Organisation und Leadership im Team zu meistern.

Salzburger Schulen stellen hierbei ein „Erfolgsmodell“ dar, da neben zahlreichen Er-

folgen im In- und Ausland auch schon so manche Geschäftsidee nach Ende des Junior-Jahres seitens der Schüler_innen als Unternehmer_innen weitergeführt wurde. Gerade diese interdisziplinäre Form des Projektunterrichts bedarf veränderter Lern- und Lehrzugänge, deren Wissenstransfer bei spezifischen bundesweiten Fortbildungsveranstaltungen in Salzburg gewährleistet ist.



Die Junior Company „Salzwerk“ der HAK Hallein erhielt viele Auszeichnungen im In- und Ausland
Fotocredit: Neumayr

Debattiertag für Westösterreich

Während er im anglo-amerikanischen Bildungswesen schon lange Tradition hat, so ist er noch eher unbekannt an Österreichs Schulen: der Debattierklub. Bei dieser interdisziplinären Unterrichtsmethode geht es darum, dass die Schüler_innen zu einem Thema Stellung nehmen, wertschätzend mit kontroversen Aussagen umgehen und argumentativ überzeugen. Die Teilnehmer_innen werden darauf sensibilisiert, Themen und Argumente in einer gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und philosophischen Auseinandersetzung kritisch zu diskutieren. Bei der bundesweiten Veranstaltung „Debattiertag für Westösterreich“, organisiert vom Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, waren mehr als einhundert Personen der berufsbildenden Schulen anwesend, lernten diese Methode praktisch kennen und wurden als Multipaktor_innen für die jeweiligen Schulstandorte ausgebildet.



Debattier-Vize-Staatsmeisterin Laura K. (HAK Hallein)
Fotocredit: Mayrhofer

Entrepreneurship.Days

Bei der schulartenübergreifenden Veranstaltung, den „Entrepreneurship Days“ in Kooperation mit dem Gründerservice der Wirtschaftskammer Salzburg, haben Schüler_innen der Abschlussjahrgänge die Möglichkeit, sich mit Unternehmensgründer_innen persönlich zu vernetzen und ihr bereits



Entrepreneurship.Days
Fotocredit: Neumayr

vorhandenes Wissen rund um Entrepreneurship und Unternehmensgründung zu erweitern. Zudem werden verschiedene Gründerthemen in Teams bearbeitet, indem auf unterschiedliches Know-how von verschiedenen Schultypen zurückgegriffen wird. Da die von der BHAK/BHAS Hallein und der Modeschule Hallein erstmals initiierten Entrepreneurship.Days großes Interesse hervorriefen, werden diese ab dem Schuljahr 2018/19 im gesamten Bundesland angeboten.

Neben den oben genannten Angeboten werden seitens der berufsbildenden Schulen direkte Praxiskontakte mit Partnerunternehmen, Start-ups und Non-Profit-Organisationen in Form von Unternehmensbesuchen, Business Lunches Kamingesprächen, Kooperationen im Rahmen der Übungsfirmen und in Hinblick auf Diplomarbeiten bzw. Abschlussprojekte etc. gepflegt. Die Teilnahme an Debattierstaatsmeisterschaften, Businessplan- und Ideenwettbewerben, Entrepreneurship-Landes- und Staatsmeisterschaften etc. stellen ebenso Fixpunkte im jährlichen Entrepreneurship-Schulleben der Schüler_innen dar.

Auch das Angebot im Bereich der Entrepreneurship Education Lehrer_innenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ist vielfältig. Neben schulinternen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Entrepreneurship Education, werden insbesondere Lehrveranstaltungen zu den Themen Unternehmensgründung, Innovationsmanagement, Methodenkompetenz sowie Seminare zur Planung und Gestaltung von modernen Lehr- und Lernprozessen angeboten und nachgefragt.

Fazit

In der sich immer rascher veränderbaren Welt ist es unerlässlich, sich bereits heute auf die Anforderungen von morgen einzustellen. Diese erfordern vernetzt denkende, eigenverantwortliche und verantwortungsbewusst agierende Entrepreneur_innen und Intrapreneur_innen, die Wirtschaft und Gesellschaft aktiv mitgestalten. Durch das interdisziplinäre schulische (Er)Leben von Entrepreneurship Education, durch die Stärkung bzw. die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und durch praxisnahes, projektorientiertes Lernen werden bereits während der Schulzeit die Impulsgeber_innen für die Arbeitswelt von morgen nachhaltig gefördert.

Literatur

- Aff, J., & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship Education zwischen „small und big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In J. Aff, & A. Hahn (Hrsg.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftlichen Vollzeitschulen* (S. 83-137). Innsbruck: Studienverlag.
- Lilischkis, S., Volkmann, C., Gruenhagen, M. & Bischoff, K. (Hrsg.). (2015). *Supporting the Entrepreneurial Potential of Higher Education. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fritsch, M. (2016). *Entrepreneurship Theorie, Empirie, Politik*. Berlin: Springer.
- Key competences for lifelong learning. (2011). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Official Journal L 394 of 30.12.2006), zuletzt geändert am 03.03.2011. Abgerufen am 14.06.2018 von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>
- Kirchner, V., & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung.
- Stock, M. (2014). Entrepreneurship Education im Spiegel der Zeit. In *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 147(68), 2.
- Tramm, T., & Gramlinger, F. (Hrsg.). (2006). Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbstständigkeit. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 10, S. 1-21. Abgerufen am 18.06.2018 von http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf
- Weber, B. (2009). Entrepreneurship Education oder Bildung zur Selbstständigkeit für Schule und Lehrerbildung. In Bertelsmann Stiftung, (Hrsg.), *Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland* (S. 183-207). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

NOST in Change! – Lost in Change?

Anmerkungen zur Implementierung der Neuen Oberstufe (NOST) aus Theorie und Praxis

Anton Lettner

Der Beitrag befasst sich zunächst mit den veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Einführung der Neuen Oberstufe (NOST). Nach einem Verweis auf relevante Theorien aus dem Bereich der Innovations- und Implementierungsforschung werden konkrete förderliche Faktoren zur Implementierung der NOST abgeleitet. Bevor abschließend die Frage nach der Zukunft der NOST gestellt wird, werden wichtige Umsetzungsmaßnahmen aus der Praxis von NOST-Schulen aufgezeigt.

Zum Status quo der NOST-Einführung

Bei der mit ihren Zielsetzungen und strukturellen Änderungen verbundenen Reform der Neuen Oberstufe handelt es sich um eine weitgreifende Innovation. Im Schuljahr 2017/18 waren bereits 53% der berufsbildenden Schulen (185 Standorte) in Österreich in die Neue Oberstufe eingestiegen. Davon wurden schon vorher 124 Standorte im Schulversuch als „Neue Oberstufe“ geführt. Ursprünglich hätte die NOST mit Beginn des Schuljahres 2017/18 an allen mindestens dreijährigen Oberstufenformen ab der 10. Schulstufe starten sollen. Nach heftiger Kritik von Eltern- und Lehrer_innen-Vertretung konnte der Start der NOST durch die Schulstandorte um ein bis zwei Jahre verschoben werden. Eine Gesetzesnovelle im Frühjahr 2018 räumte den Schulen noch einmal einen weiteren Aufschub um bis zu zwei Jahre ein – also bis 2021/22. Darüber hinaus konnten auch jene Schulen, die bereits vorher umgestellt hatten (26 der 345 AHS- bzw. 185 der 365 BMHS-Standorte), wieder aus der NOST „aussteigen“. Vor der weiterhin angestrebten generellen Einführung im Schuljahr 2021/22 soll eine Evaluierung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erfolgen.

Zur Begleitung der notwendigen Maßnahmen hinsichtlich der Einführung der NOST im Bereich der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ist es durchaus för-

derlich, einen Blick in den weiten Fundus des Innovationswissens zu werfen. Dies kann so manchen Schritt der Implementierung der NOST samt Individueller Lernbegleitung für Agierende der Schulentwicklung am Schulstandort oder für Verantwortliche im Rahmen der Fort- und Weiterbildung erleichtern. Da der Umfang der Forschungen und Publikationen in diesem Bereich sehr umfangreich ist, wird hier nur eine Auswahl an Publikationen erwähnt, die für Verantwortliche der NOST-Implementierung als hilfreiche Orientierung dienen können. Sie sind aber auch Ausgangsbasis für die weiter unten abgeleiteten förderlichen Faktoren zur Einführung der NOST.

Einen Überblick zu den verschiedenen Einflussfaktoren auf Innovationserfolge bieten die „Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen in Anlehnung an eine Architektur der Schule als Lernende Organisation“ von Holtappels (2013, S. 57). Er unterteilt die Gelingensbedingungen für Innovationen in die drei Dimensionen: (1) *Vision und Motivation*, (2) *Infrastruktur der Innovation* und (3) *Innovationsstrategien und -verfahren*. Diese drei Dimensionen sind mit konkreten inhaltlichen Komponenten gefüllt und erweitert (Holtappels, 2010, S. 102–03).

Altrichter und Wiesinger (2005) haben eine Übersicht über förderliche und hinderliche Faktoren bei der Implementierung von Inno-

vationen vorgelegt. Sie haben diese in die vier Bereiche (1) *Charakteristika der Innovation selbst*, (2) *Charakteristika des lokalen Kontexts*, (3) *Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen* und (4) *Organisation* eingeteilt. Goldenbaum (2013) teilt die Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen in die vier Ebenen (1) *Innovation*, (2) *Lehrkräfte*, (3) *Einzelstufe* und (4) *Schulsystem* ein.

Altrichter und Wiesinger (2005) haben auch aufgezeigt, dass Implementierung nicht – wie in der Praxis leider noch sehr oft angenommen – punktuelle Umsetzung ab einem bestimmten Termin bedeutet. Es handelt sich vielmehr um einen längeren Entwicklungsprozess, in dem die Neuerung erst „gemacht“ wird. „Implementation ist also ein

- komplexer (d.h. unter vielfachen Bedingungen und Wechselwirkungen stehend)
- Prozess (d.h. er erstreckt sich in der Zeit)
- des Lernens auf verschiedenen Ebenen (d.h. individuelle Lernprozesse werden von Gruppenlernprozessen und organisationalem Lernen ergänzt, das nach einer Veränderung relevanter Strukturen, Prozesse und Kulturen strebt);
- der zu (partiell) neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der AkteureInnen
- und neuen Strukturen der betroffenen Organisationen führt, und
- in dem sich Phasen der Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘ nicht streng unterscheiden lassen“ (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 34).

Auch Gräsel und Parchmann (2004) nennen Kriterien für den Erfolg einer Implementation und leiten aus den Strategien fördernde und hemmende Einflussfaktoren auf den Prozess ab. Hameyer (Hameyer, 2014) zeigt eine detaillierte Landkarte zum Innovationswissen auf und bietet einige Schlüsselbefunde, die für Innovationsprozesse bedeutsam

sind. Folgend sollen aus den Erkenntnissen der erwähnten Arbeiten mögliche förderliche Faktoren für die Implementierung der NOST abgeleitet werden.

Förderliche Faktoren für die Implementierung der NOST

1. Um zu frühe Rückschlüsse auf die Innovation NOST verhindern zu können, muss das grundsätzliche Wissen um den Prozess einer Innovation verdeutlicht werden. Der Innovationsprozess als Phasenmodell nach Giaquinta (Holtappels, 2013, S. 52) besteht aus den drei Phasen der 1. Initiation, der 2. Implementation und der 3. Institutionalisierung. Da die einzelnen BMHS in Österreich zu unterschiedlichen Terminen mit der NOST starteten oder noch starten werden, befinden sich die Schulen auch in unterschiedlichen Phasen mit einem jeweils unterschiedlichen Erfahrungsstand. Ja sogar innerhalb einer Schule können Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen in unterschiedlichen Phasen dieses Prozesses lokalisiert werden, da die NOST aufsteigend eingeführt wird und nicht immer alle Klassen von den Neuerungen der NOST betroffen sind. Hier gilt es vor allem einen schulinternen und schulübergreifenden Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer zu gewährleisten. Innovationen brauchen Zeit und Zuversicht (Hameyer, 2014, S. 56).
2. Ein wichtiger Faktor für die Implementierung der NOST ist die Dimension der „Vision und Motivation“ (Holtappels, 2013, S. 56). Am Schulstandort müssen ein positives Innovationsklima und eine Innovationsbereitschaft geschaffen werden. Gerade die Ergebnisse der Implementationsforschung zeigen immer wieder auf, dass Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Innovation und Überzeugungen für die Umsetzung der Veränderung entscheidend sind (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203).

3. Jede Systemreform ist auf die Handelnden der verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems Schule angewiesen. Sie müssen die Reformidee anderer Akteurinnen und Akteure erst verstehen, dann weiterdenken und handlungsmäßig konkretisieren (Altrichter & Helm, 2013, S. 24). Diese notwendige „Rekontextualisierung“ birgt nicht nur die Gefahr, dass wesentliche Elemente einer Neuerung verloren gehen, sondern bietet auch die große Chance, dass Lehrer_innen aufgrund eines erkennbaren möglichen eigenen Handlungsspielraumes der Innovation positiv gegenüberstehen. In der Praxis ist erkennbar, dass Schulstandorte unter Einhaltung der gleichen gesetzlichen Vorgaben unterschiedliche Strategien und Umsetzungsmaßnahmen verfolgen. Diese hängen meist von der Konstellation der Akteurinnen und Akteure am Schulstandort, von der Schulkultur und -tradition usw. ab. Gräsel und Parchmann (2004, S. 204) stellen fest, dass die Lehrer_innen Innovationen gegenüber aufgeschlossener sind, wenn sie die Möglichkeit sehen „die Vorgaben an ihr soziales Umfeld und die spezifischen Bedingungen der Klassen anzupassen“ (Hameyer, 2014, S. 56), somit ist auch der Mehrwert ein wichtiges Konstrukt von Innovationsprozessen. Bei Innovationen wird dieser oft von Lehrer_innen erwartet und dient dann auch als Gegenstand eines Bewertungsprozesses. Der Mehrwert ist aber nicht immer direkt erkennbar und unterliegt je nach Sicht einer anderen Wertigkeit. Hier kann durchaus auch die Frage gestellt werden, ob es in der öffentlichen Diskussion zur NOST bisher gelungen ist, diesen Mehrwert transparent zu machen (Verdichtung der Lernaktivität bei Schüler_innen, Steigerung wirksamen Lernens, Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler_innen, Förderung eines lernaktivierenden Prozesses, überschaubare kleinere „Lernpakete“ für die Semesterprüfungen, Verminderung von Schulstufenwiederholungen usw.).
4. Auch ein Blick in die Organisationspsychologie und in das Change Management, speziell in die Phasenmodelle von Veränderungsprozessen, kann hier sehr hilfreich sein (Werther & Jacobs, 2014, S. 50–54). Beachtet werden muss, dass sich – wie unter Punkt 1 bereits erwähnt – innerhalb eines Lehrkörpers Kolleg_innen in unterschiedlichen Phasen der Veränderung befinden. Dies kann zur Folge haben, dass zum jeweiligen Zeitpunkt unterschiedlichste Bedürfnisse durch die Kolleg_innen artikuliert werden. Während die eine Gruppe noch Grundinformation benötigt, brauchen andere Kolleg_innen mehr Kommunikation, Austausch und Best-Practice-Beispiele, andere Kolleg_innen wiederum sind einige Schritte weiter und rufen nach speziellen Fortbildungsangeboten oder verlangen bereits evaluierende Maßnahmen. Hinzuweisen ist hier auch auf die Bedeutung des Widerstands in Veränderungsprozessen. Dieser muss professionell als wertvoll erachtet werden, da er auf mögliche Unsicherheit oder auf mangelnde Information über das Neue hinweisen kann (Hameyer, 2014, S. 55). Auf Widerstand muss auf jeden Fall mit Verständigung und weiterer Reflexion geantwortet werden, andernfalls besteht die Gefahr, dass sich der Widerstand emotional verschärft und, wie mittlerweile bei der NOST auch eingetreten, innovationshemmend wirkt.
5. Eine wichtige Rolle spielt bei der Implementierung natürlich auch die Schulleitung. Schulleitungen tragen zur positiven Implementierung wesentlich bei, wenn sie eine aktive Rolle als „facilitator of change“ einnehmen (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 33). Sie haben sogar eine Schlüsselrolle, weil ihre Unterstützung Auswirkungen auf die Einstellungen und die Akzeptanz von Veränderungen in der ge-

samten Schule hat (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203).

6. Der Fort- und Weiterbildung kommt eine bedeutsame Aufgabe in der Unterstützung aller Angebote im Bereich der Initiation der Innovation (Information, Motivation, Problemanalyse, Überzeugung) zu. Sie muss zusätzlich zur Implementation Ressourcen bereitstellen, Multiplikator_innen und Schlüsselpersonen qualifizieren, Realisierungsoptionen sichtbar machen (Best-Practice-Beispiele), Beratung und Training anbieten (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 30). Da Implementierung ein langfristiger Prozess ist, müssen auch Fort- und Weiterbildung langfristig als flankierende Maßnahmen angeboten werden.

Konkrete Umsetzungsmaßnahmen

Vor dem Einstieg in die Neue Oberstufe setzen die berufsbildenden Schulen folgende Maßnahmen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung:

- Professionalisierung des Lehrkörpers in Bezug auf die kompetenzorientierten, semestrierten Lehrpläne, Festlegung der „nicht-kompensierbaren wesentlichen Bereiche“ des Lehrplans innerhalb der Fachgruppen
- Vertiefung der Kenntnisse zum kompetenzorientierten Lehren und Prüfen in Abstimmung mit der nach wie vor weiterhin gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)
- Schaffung von Zeitfenstern für die Durchführung der Individuellen Lernbegleitung (ILB) innerhalb der Klassenstundenpläne
- Planung von schulstandortspezifischen Abläufen für die Durchführung der Beratungsgespräche zur Betrauung nach § 55c SchUG (z.B. telefonische Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten, Nutzung des Elternsprechtags, Betrauung in Anwesenheit der Eltern, Durchführung von eigenen „ILB-Konferenzen“ nach Ausgabe der Frühwarnungen)
- Schaffung von „Prüfungsfenstern“ für die Durchführung der Semesterprüfungen und Entwicklung eigener Formulare zur Administrierung der Semesterprüfungen
- Information der Schulgemeinschaft an den Schulstandorten (z.B. Elternabende für die Schüler_innen der 9. Schulstufe am Ende des Schuljahres/zusätzlich noch einmal am Beginn der 10. Schulstufe, Einbindung des SGA, Präsentationen am Tag der offenen Tür, Präsentation der NOST und ILB auf der Schulwebsite usw.)
- Professionalisierung der Kolleg_innen in der Anwendung der Schulverwaltungssoftware „Sokrates“
- Ausbildung von Individuellen Lernbegleiter_innen an den Pädagogischen Hochschulen
- Bereitstellung von Räumen für die Durchführung der ILB sowie die Anschaffung entsprechender Materialien und von Literatur für die praktische Arbeit in der ILB
- Ausarbeiten von Möglichkeiten zur sinnvollen Gestaltung eines Wiederholungsjahres durch Repetent_innen der NOST
- Ermöglichung der neuen Elemente der Begabungsförderung in der NOST am Schulstandort (Semesterprüfung über noch nicht besuchte Unterrichtsgegenstände (§ 23b SchUG), Überspringen einzelner Unterrichtsgegenstände (§ 26b SchUG), zeitweise Teilnahme am Unterricht in einzelnen Unterrichtsgegenständen in einem höheren als dem besuchten Semester (§ 26c SchUG) und die Möglichkeit der vorgezogenen Teilprüfung im Rahmen der abschließenden Prüfungen (§ 36 Abs. 3 SchUG))

Fazit

Die berufsbildenden Schulen (BMHS) nehmen bei der Implementierung der NOST eine Vorreiterrolle im österreichischen Schulwesen ein und gewährleisten dadurch einen wertvollen Erfahrungstransfer in jene Schulen, die in den folgenden Schuljahren mit der Neuen Oberstufe beginnen werden. Erst

nach der vom Ministerium angekündigten Evaluierung und den angedeuteten gesetzlichen Änderungen bis zum generellen Start der NOST 2021/22 wird sich zeigen, inwieweit die ursprüngliche Idee und Vision der NOST tatsächlich verwirklicht wird. Erst dann wird sich auch herausstellen, ob die Bemühungen der BMHS als „Driver of Change“ erfolgreich waren. „NOST in change!“ kann also schon jetzt als Realität angesehen werden. Die professionelle Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen will auch weiterhin gewährleisten, dass es für die NOST-Schulstandorte zu keinem „Lost in change?“ kommt.

Literatur

- Altrichter, H., & Helm, C. (2013). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter, & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Band 7 der Reihe Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (S. 13–5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In H. Rürup, & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 149–72). Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg. Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft* 32(3), 196–214.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischem Wandel* (S. 49–74). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schnelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In H. Rürup, & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: VS.
- Werther, S., & Jacobs, C. (2014). *Organisationsentwicklung – Freude am Change*. Berlin: VS.

Nachhaltigkeit und Berufsbildung: Grüne Pädagogik als didaktische Leitlinie

Angela Forstner-Ebbart, Wilhelm Linder

Das Konzept der Grünen Pädagogik zielt darauf ab, beruflich Lehrende in ihrer Handlungskompetenz hinsichtlich des Nachhaltigkeitsgedankens zu sensibilisieren und didaktisch bei der Planung von Unterrichtsarrangements im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen. Die Ausrichtung von Berufsbildungsunterricht an den Zielen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) erfordert von Lehrpersonen besondere didaktische Strategien, da die Auseinandersetzung mit globalen Problemen von Komplexität und Widersprüchlichkeit geprägt ist. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, Lerngelegenheiten im Unterricht zu schaffen, die Lernende auf zukünftige ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen vorbereitet.

Nachhaltigkeit als Herausforderung für die Berufsbildung

„Nachhaltigkeit ist zuallererst die Bekräftigung der Leitidee einer demokratisch verfassten Gesellschaft vor dem Hintergrund der neuen historischen Herausforderungen, insbesondere der ökologischen Gefährdungen“ (Minsch, 2003, S. 10). Nachhaltige Entwicklung erfordert im beruflichen Umfeld konkrete, messbare Zielsetzungen und Maßnahmen. Gemäß der EU-Richtlinie 2014/95 von 2014 sind seit 2017 Großbetriebe zur Nachhaltigkeitsberichterstattung verpflichtet, Compliance-Richtlinien fordern längst auch kleine Unternehmen dazu auf. Damit werden die Erstellung von Materialanalysen, die Bewertung von Energiesparpotenzialen oder die Planung und Gestaltung gesundheits- und sozialverträglicher Arbeitsprozesse verpflichtend. Die dafür notwendigen technischen Kompetenzen sowie die damit verbundenen Prozess- und Managementfähigkeiten sind wesentliche Elemente beruflicher Bildung und konkretisieren die Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung auf betrieblicher Ebene.

Allerdings ist nachhaltige Entwicklung kein Transferprogramm von bekannten Konzepten in die Praxis: Vielmehr besteht das fundamentale Problem darin, dass Zukunftsprognosen von zahlreichen Variablen beeinflusst werden. Nachhaltige Entwicklung erfordert daher auch die Entwicklung

von analytischen, motivationalen und sozialen Fähigkeiten, wie sie das Konzept der Gestaltungskompetenz (De Haan, 2008) vorschlägt. Das Konstrukt der Gestaltungskompetenz wird anhand von zehn Teilkompetenzen konkretisiert, dazu zählen etwa die Fähigkeiten: weltoffen Wissen aufzubauen, an Entscheidungsprozessen teilzuhaben oder Empathie zeigen zu können (De Haan, 2008, S. 32). Diese Kompetenzen leiten sich aus Prinzipien einer humanistischen Bildung ab. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im beruflichen Umfeld steht damit vor der Herausforderung, eine Brücke zu spannen zwischen der umsetzungsorientierten Qualifizierung für konkrete Aufgaben sowie Problemstellungen und einer nicht-instrumentellen, den Prinzipien der Humanität verpflichteten Bildung. Dies führt zu folgender Fragestellung: Wie kann der Erwerb konkreter beruflich erforderlicher Fertigkeiten mit dem Erwerb von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE verknüpft werden?

Zur Implementation von Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Für die Berufsbildung und insbesondere für die Qualifizierung von Lehrkräften für das berufsbildende Schulwesen stellt die konkrete Implementation der Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine große Herausforderung dar. Gemäß der österreichischen Strategie zur BNE „... geht es nicht bloß darum, Anliegen und Inhalte [...] didaktisch auf-

zubereiten [...], sondern Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert, dass sich Bildung selbst weiterentwickelt“ (BMLFUW, 2008, S. 16). Folgerichtig wurde Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch nicht als eines von mehreren Unterrichtsprinzipien implementiert, sondern als Leitprinzip zur Weiterentwicklung von Bildung selbst.

BNE erfordert ein didaktisches Konzept im Umgang mit komplexen Problemstellungen und kontroversen Themen, die unterschiedliche Perspektiven deutlich machen und systemisches Denken fördern. Dies thematisiert auch die angesprochene österreichische Strategie BNE: Sie hält fest, dass für die Berufsbildung die Integration nachhaltiger Sichtweisen eine besondere Herausforderung darstellt, und empfiehlt, die notwendigen Aushandlungsprozesse zwischen Umweltaspekten, sozialen Anliegen und wirtschaftlichen Interessen als wichtige Lernerfahrungen zu nützen (BMLFUW, 2008, S. 17).

Das didaktische Konzept der Grünen Pädagogik zielt darauf ab, BNE zu konkretisieren. Es stellt den Anspruch, berufliche Handlungskompetenz mit Gestaltungskompetenz im Sinne von De Haan (2008) zu verknüpfen. Nachstehend soll anhand der Darstellung des Konzeptes der Grünen Pädagogik diese Verknüpfung auf Basis systemisch-konstruktivistischer Leitlinien (Arnold, 2012; Reich, 2005) beleuchtet werden.

Legitimation von Inhalten

Ein der BNE verpflichteter Unterricht erfordert die Auseinandersetzung mit globalen Problemen. Das wirft die Frage nach Kriterien für die Auswahl der Inhalte auf. Die Notwendigkeit der Legitimation von Unterrichtsinhalten findet sich in der bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki (1995, S. 12). Die Frage nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Themen ist nachhaltigem Unterricht immanent und bildet somit auch eine theoretische Grundlage der Grünen Pädagogik.

Die didaktische Analyse des *bildungstheoretischen* Modells nach Klafki wurde in Folge um gesellschaftskritische Perspektiven erweitert als *kritisch-konstruktives* Modell (Klafki, 1995, S. 12). Es bildet das didaktische Planungsfundament eines Unterrichts, der sich Schlüsselproblemen widmet und zum Ziel hat, Lernende zu Mitbestimmung, Solidarität und Eigenverantwortung heranzubilden.

Schüler_innen mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu konfrontieren, erfordert von der Lehrperson eine didaktische Reduktion. Themen sind entsprechend der Zielgruppe einer didaktischen Passung zu unterziehen, um Betroffenheit bei den Lernenden zu evozieren, die zu Partizipation und Reflexion auffordert. Autonomiefördernde Aufgaben, die eine größtmögliche Passung zwischen den lernseitigen Bedürfnissen und den fachlichen Anforderungen herstellen, sind nach Kater-Wettstädt (2015, S. 270) voranzutreiben. Die Verwendung von offenen, vielfach sogar kontroversen Inhalten – gerade an der Schnittstelle zwischen Umwelt und Wirtschaft – hat sich zu einem charakteristischen Element Grüner Pädagogik entwickelt.

Zur Relevanz von Vorstellungen der Lernenden

Die Bearbeitung von Problemstellungen in Lernarrangements zu Nachhaltigkeitsthemen setzt die Berücksichtigung von Vorstellungen der Lernenden voraus, hier bietet das Konzept der didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann, Duit, Gropengießer und Komorek (1997, S. 5) eine theoretische Basis. Neben der „fachlichen Klärung“ und der „didaktischen Strukturierung“ stellt das „Erfassen von Schülervorstellungen (sic)“ ein wesentliches Element im Beziehungsgefüge dieser Teile dar.

Das Erheben der Lerner_innen-Perspektiven, ihrer lebensweltlichen Vorstellungen und deren In-Bezug-Setzen mit wissenschaftli-

chen Konzepten sind Herausforderungen von besonderer Relevanz. Vorstellungen der Lernenden, die im Kontext der persönlichen Überzeugungen für die jeweilige Person kohärent und stimmig sind (Kattmann et al., 1997, S. 6), werden nicht nur von der didaktischen Strukturierung und fachlichen Klärung beeinflusst, sondern beeinflussen ihrerseits diese maßgeblich. Eine Offenlegung dieser Perspektiven ist somit notwendig. Die Auseinandersetzung mit einem Thema wird für Schüler_innen erst relevant, wenn es ihren Erfahrungshorizont erreicht.

Lernende ‚dort abzuholen, wo sie stehen‘ bedeutet nicht nur einen Bezug zur Lebenswelt herzustellen, es erfordert auch, Lernumgebungen zu schaffen, in denen eigene Vorstellungen geäußert werden dürfen (Forstner-Ebbart, 2018, in Druck). Schüler_innen im Unterricht Möglichkeiten zu bieten, um Stellung zu beziehen, privates und politisches Handeln zu diskutieren, lässt die jungen Menschen erleben, dass sie eine aktive Position in der Gesellschaft innehaben. Kattmann et al. (1997) vertreten die Position, „daß es nicht darum gehen kann, die falschen Vorstellungen gewissermaßen wie Unkraut auszujäten und durch die richtigen Vorstellungen zu ersetzen“ (Kattmann et al., 1997, S. 6). Vorstellungen, die als Deutungsstrategien hervortreten, spontan geäußerte Assoziationen, Alltagsmetaphern und Werthaltungen von Lernenden sind zu analysieren, um Lernhemmnisse, aber auch Lernförderliches für die fachliche Auseinandersetzung zu verdeutlichen. Über die Identifikation von Vorstellungen, die sich Schüler_innen machen, soll eine Einschätzung der Lernmöglichkeiten zu einem Thema gewährleistet werden, um die mikrodidaktische Strukturierung demgemäß zu adaptieren und die Lernenden bei einer Veränderung ihrer Vorstellungen zu begleiten. Nachhaltige Bildung ist „als konzeptioneller Veränderungsprozess zu verstehen, in dem Perturbationen veranlasst werden“ (Forstner-Ebbart & Payrhuber, 2013, S. 265) und durch

soziale Interaktion im Sinne einer Ko-Konstruktion gelernt wird.

Systemisches Denken und Mehrperspektivität

Themen der Nachhaltigkeit sind aufgrund globaler ökologischer Herausforderungen, dynamischer Märkte und sozialer Entwicklungen von hoher Komplexität. Oftmals lassen Entscheidungen Dilemma-Situationen entstehen. Rost (2002, S. 8) beschreibt die Auseinandersetzung mit polyvalenten Entscheidungssituationen als besondere Herausforderung der BNE. Auch in der Berufswelt treten immer mehr Fragestellungen in Bezug auf Nachhaltigkeit auf, die nicht durch lineare Handlungsempfehlungen simplifiziert werden sollten. Problemstellungen sind aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten und in sprachlichen Aushandlungsprozessen zu diskutieren. Mehrperspektivität ist als Grundlage für das Abwägen in polyvalenten Entscheidungsprozessen zu sehen.

Um Strukturen und Prozesse in ihrer Ganzheitlichkeit beleuchten zu können, ist der Erwerb von Systemkompetenz zentral. Diese umfasst „Grundhaltungen, Wissen, Handlungs- und Methodenkompetenz über das Wirksamwerden von Prinzipien der Systemwissenschaften (z.B. Rückkopplung, Nichtlinearität, Selbstorganisation)“ (Kriz, 2000, S. 13). Einflussfaktoren und Beziehungen sind darzustellen, um systemische Zusammenhänge, Wechselwirkungen, Rückkopplungen und langfristige Wirkungen zu erkennen. Modelle und Planspiele wie „Fishbanks oder Keep Cool“ (Stroh, 2017, S. 93–94) unterstützen dabei, indem Systemveränderungen erlebbar werden.

Irritation und Selbstreflexion

Bildung für Nachhaltige Entwicklung will neue Denkräume eröffnen. Wenn Lernende mit neuen Inhalten konfrontiert werden, wer-

den diese auf verfügbare Denkkonzepte bezogen, wobei vor allem das Wahrnehmen von Unterschieden zu bereits bestehenden Konzepten eine kognitive Aktivierung veranlasst. „Es beginnt ein kognitiv konstruierender Prozess der Organisation und Überprüfung, wie das irritierende Moment einzuordnen ist, somit ist Lernen ein forschender Prozess, wenn die Beweisbarkeit des Wissens überprüft wird“ (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982, S. 212).

Irritation meint mehr als Provokation: Sie wird ausgelöst durch Wahrnehmungen, die mit bestehenden Denkmustern nicht oder nicht zufriedenstellend erklärt werden können. Dies wiederum ermöglicht die Reflexion und damit die Weiterentwicklung der eigenen Positionen. Kritische Fragen und Impulse, die geeignet sind bestehende Konzepte infrage zu stellen, sind daher wesentliche didaktische Elemente der Grünen Pädagogik.

Die Bewältigung – nicht die Auflösung – von Widersprüchen ist ein Kennzeichen nachhaltiger Entwicklung. Die UN-Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 sind nicht widerspruchsfrei zu bewältigen: Klimaschutz (Ziel 13) oder der Schutz der Ökosysteme (Ziel 14 und 15) sind mit Wirtschaftswachstum (Ziel 8) kaum in Einklang zu bringen. Dies gilt sowohl global als auch auf betrieblicher Ebene. Irritationen, die einfache Lösungswege, wie beispielsweise die Forderung nach Verboten oder die Beschränkung auf einige wenige Ziele, hinterfragen, fördern die Kompetenzen zur Bewältigung von Widersprüchlichkeit.

Schlussfolgerungen

Lernsettings im Sinne der Grünen Pädagogik involvieren Lernende in hohem Maße und fördern dadurch aktive Partizipation und Verantwortungsübernahme. Schüler_innen durchlaufen Entscheidungsprozesse im Unterricht, in denen Alternativen gegeneinander abzuwägen sind und implizierte Wertvorstellungen bewusst gemacht werden.

Unterrichtselemente der Irritation oder auch der Provokation werden zur Perturbation des Lernens genutzt. Das Ziel ist ein Unterricht, der sich durch Autonomie, vielfältige Reflexionsprozesse, intensiven kommunikativen Austausch im Sinne einer Ko-Konstruktion und systemische Modellierung von Problemstellungen auszeichnet. Lerngelegenheiten, in denen Schüler_innen ihre Wertvorstellungen an Prognosen nachhaltiger Entwicklung überprüfen, dienen der Bewusstseinsbildung für das eigene zukünftige Handeln. Die Analyse, Bewertung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungen auf dieser Basis stellen Lernziele im Sinne der Gestaltungskompetenz dar.

Literatur:

- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bormann, I., & De Haan, G. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.). (2008). *Österreichische Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Wien: Eigenvervielfältigung.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forstner-Ebbart, A. (In Druck). Lernen am Widerspruch – Conceptual reconstruction im Unterricht für nachhaltige Bildung. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebbart, N. Kraker, & H. Schwetz (Hrsg.), *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen*. Wien: Facultas.
- Forstner-Ebbart, A., & Payrhuber, A. (2013). „Grüne Pädagogik“ zur Konzeptualisierung nachhaltiger Lernsettings an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. In I. Benischek et al. (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 263–280). Wien: Lit Verlag.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung*. Münster: Waxmann.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschafts-didaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18. Heidelberg: Springer.
- Klafki, W. (1995). „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In W. Münzinger, & W. Klafki (Hrsg.), *Die deutsche Schule* (S. 9–14). Weinheim: Beltz.
- Kriz, W. C. (2000). *Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Minsch, J. (2003). Politische Kultur der Nachhaltigkeit. In F. Radits, M.-L. Braunsteiner, & K. Klement (Hrsg.), *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung*. Schriftenreihe zur Bildungsforschung, 2, 10–17. Baden: Badener Vordrucke.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66, 211–227.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 7–12.
- Stroh, M. (2017). Planspiele zur Nachhaltigkeit. In A. Petrik, & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 93–106). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Ernährungsinterventionen in der Schule und professionelles Handeln im Lehrberuf: eine Standortbestimmung

Ursula Buchner, Susanne Obermoser

Die Ernährung des Menschen ist Ziel für eine Vielzahl von sehr unterschiedlich legitimierten Interventionen. Im folgenden Beitrag werden diverse Ernährungsinterventionen dargelegt und dem professionellen Handeln im Lehrberuf gegenübergestellt. Schule als Ort Zukunft zu gestalten und Erwartungen der Studierenden an ihre Mission im Lehrberuf im Unterrichtsfach Ernährung werden kritisch hinterfragt.

Ernährung ist eine existentielle Notwendigkeit, die zu bewältigen der einzelne Mensch alleine nicht imstande ist. Ernährung zwingt die Menschheit zu Arbeit, die nicht nur das Wissen und die täglichen Mühen der Produktion von Nahrung als solche umfasst, sondern auch die Anstrengungen zur Regelung sozialer Verteilerpraxen einschließt. Seit alters gibt es eine Fülle von Normen, die aus traditionellen, religiösen, ethischen, wissenschaftlichen und rechtlichen Wertekontexten festlegen, wer, wann, was, wie und wie viel verzehren darf (muss, soll, kann). Damit bestimmt die Ernährung des Menschen neben ihrer primär existentiellen Erhaltungsfunktion, die physische, psychische, soziale und spirituelle Bedürfnisse einschließt, ökonomische, technische, ästhetische und politische Existenzweisen.

Die Wissensbestände zu Ernährungsfragen, die über Predigten, Aufklärung der medizinischen Policey¹, über Buchdruck und Zeitungen zuerst Menschen in *sozialen* Räumen, später über Radio, Fernsehen und Internet auch in *privaten* Räumen erreichen, sind in ihrer enormen Bandbreite Zeugnis davon, dass Essen als „soziales Totalphänomen“ – wie Marcel Mauss bereits 1923 feststellte (Barlösius, 2011, S. 21) – sämtliche Lebensbereiche durchdringt. Die mit den neuen Medien und Kommunikationstechnologien

einhergehende Ermöglichung, persönliche Erkenntnisse und Befindlichkeiten frei in Meinung und Ausdruck direkt in den Äther zu bloggen und zu posten, steigern die Veröffentlichungen zum Thema Ernährung exponentiell. Diese Wissensfülle erzeugt ein Narrativ, welches seinerseits Interventionen legitimiert: Die aus den diversen Wissensbeständen begründeten Empfehlungen werden vom Laien als widersprüchlich wahrgenommen und überfordern ihn in der Bewältigung seines Ernährungsalltags. Für nach Orientierung und Sicherheit im Ernährungshandeln Suchende gibt es daher eine Heerschar von Berufenen, die Empfehlungen für eine „richtige“ Ernährung anbieten.

Die Begehrlichkeiten, den Markt der Meinungsbildung zu Ernährung, Gesundheit und ernährungsbezogenem Konsum auch in der Schule zu bespielen, nehmen zu. In der Argumentation wird vorrangig auf die Gesundheitsdatenlage rekurriert, beispielsweise dass bei „jungen Menschen (15 bis 30 Jahre) ... der Anteil Übergewichtiger und Adipöser seit 2006/2007 deutlich gestiegen“ ist (Griebler et al., 2016, S. V). Aus Ernährungsberatung und Ernährungstherapie abgeleitete Interventionen durchdringen Schule ebenso wie Unterrichtsbehelfe, die im Rahmen von Gemeinschaftsverpflegung in der Schule gleich mit dem Essen mitgeliefert werden.

¹ Bei der „medizinischen Policey“ handelt es sich um einen Kanon von gesundheitsgerechten Verhaltensregeln, der um 1780 vom Arzt Johann Peter Frank verfasst wurde und das „Elend“ als „Mutter der Krankheiten“ bekämpfen sollte (Stöckel, 2004, S. 23).

Wenn darüber hinaus alle Expert_innen in Sachen Ernährung sind und die Konstruktion von „Wirklichkeit“ abhängig von der Anzahl der Follower_innen gemacht wird, stellt sich die Frage: Was wollen bzw. können Schule und Unterricht in Ernährung leisten?

Eine möglichst umfassende Berücksichtigung der gesellschaftlichen Aus-handlungskontexte und der beteiligten Systeme erscheint notwendig, um der Komplexität der gesellschaftlichen Auseinandersetzung über Ernährung gerecht zu werden, denn je nachdem aus welcher Perspektive oder in welchem Kontext Ernährungskommunikation stattfindet, wird das Phänomen Ernährung anders aufgefasst, mit Bedeutung versehen und verstanden (Godemann & Bartelmeß, 2017, S. M693–M694).

Schule als Lernort – Schule als Lebenswelt

An Schule als *Institution der Gesellschaft* werden vielfältige Ziele, Erwartungen und Ansprüche herangetragen. Der Lehrplan (NMS, AHS Unterstufe wortident) formuliert als Aufgabe von Schule im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes den Erwerb von Wissen, die Entwicklung von Kompetenzen sowie die Vermittlung von Werten (SchOG, 2015).

Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen (Lehrplan Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Absatz 2 Gesetzlicher Auftrag). (BMBWF, o.D.).

Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule werden in Qualifikation, Selektion (Allokation) und Integration (Enkulturation und Sozialisation) beschrieben. Eine Vielzahl gesellschaftlicher Anliegen und Problemla-

gen werden an Schule quasi als „Reparaturanstalt“ der Gesellschaft herangetragen bzw. finden in Schule als Projektionsfläche von Zukunft ihren Ausdruck (Prisching, 2008). Eine Fülle von gesellschaftlichen Leitvorstellungen sind als Bildungsanliegen in Unterrichtsprinzipien und überfachlichen Kompetenzen (Eder & Hofmann, 2012) eingeflossen und artikulieren damit auch Zusammenhänge zwischen Alltagsgestaltung zur Daseinsvorsorge und nachhaltiger Entwicklung.

Schule ist nicht nur Lernort, sondern auch *Lebenswelt* in einer bestimmten Lebensphase und übernimmt damit Fürsorge in grundlegenden Lebensvollzügen, die neben Erziehung und Bildung unter anderem auch Gesundheit (Hintz, Pöppel & Rekus, 1993) und somit auch Ernährung umfassen. Der Public Health Ansatz erkennt in Schule einen idealen Ort der Prävention. Die gesundheitsfördernde Schule ist ein umfassendes Qualitätsentwicklungsprogramm, welches Strukturen schaffen, fördern und erhalten soll, die ein gesundheitsförderliches Lernen und Leben in der Schule für alle beteiligten Personen unterstützen: „The aim must be to make the healthier choice the easier choice for policy makers as well“ (WHO, 1986).

Ernährung ist ein Systemfaktor an Schulen. Gut gepflegt sein in der Schule ist eine wesentliche Voraussetzung, die gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unterstützt (Gesundheits-Rahmenziel 6 und 7, BMASGK, 2018). Die im Setting-Ansatz enthaltene salutogenetische Orientierung geht davon aus, dass das „Doing Eating“ eine alltägliche Erfahrung ist, die eine positive Ernährungssozialisation über immersives Lernen ermöglicht. In der Gestaltung der Ernährungsversorgungssysteme in der Schule wird folgerichtig ein großes Potential für das Lernen von Essverhalten erkannt.

Die Bildungs- und Lehraufgabe im *Fachunterricht* in Ernährung verfolgt eine aus dem Bildungsverständnis von Schule abgeleite-

te Zielsetzung: sich für eine gesunde und nachhaltige Ernährung entscheiden zu können. Unterricht wird nicht als Ess-Verhaltens-training verstanden, sondern erfordert die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Ernährung aus allen Rationalitätsformen. Der dem schulischen Ernährungsunterricht in der allgemeinbildenden Schule zugrunde liegende Lehrplan unterstützt ein Verständnis von Bildung, welches die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen (zu „lesen“) versteht. Differenzfähigkeit heißt zu erkennen, wann welche Perspektive angemessen ist – aber auch zu wissen, dass die Modi der Welterschließung inkommensurabel sind und einander nicht ersetzen, sondern allenfalls ergänzen können (Dressler, 2006). Die aus den diversen Wirklichkeitswahrnehmungen entstehenden Ambiguitäten gilt es auszuhalten und daraus entstehende Spannungen und Konflikte in verantworteten Entscheidungen auszuhandeln.

Ernährungsinterventionen

Die vielseitigen Wissensbestände in Ernährung entstammen nicht nur einem hoch spezialisierten Wissenschaftssystem mit einschlägigen Expertisen, sondern münden auch in sich immer weiter spezialisierenden Informations- und Kommunikationssystemen (z.B. Ernährungs-Beratungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE), Nutrition Care Prozess mit standardisierter Sprache in der Diätetik). Die zunehmend ausdifferenzierten Handlungsfelder in pädagogischen, therapeutischen, rechtlichen und medizinisch-pflegerischen Belangen lassen sich entlang bereichsspezifischer Logiken und Problemschwerpunkte beschreiben (vgl. Tabelle 1). Immer geht es dabei auch um Privilegien von Berufsgruppen und Monopolstellungen, die über Ausbildungsstandards, Abschlüsse, Ehrenkodizes und Ausschluss anderer gekennzeichnet sind (Helsper, Krüger & Kleberg, 2000). Das

Tabelle 1: Übersicht über die Ebenen, Kennzeichen und Ziele von Ernährungsinterventionen (in Anlehnung an Pudiel und Westenhöfer, 2003)

Interventionsebene		Kennzeichen, Methoden/Maßnahmen	Ziele
Ernährungs-AUFKLÄRUNG Beispiele: Gesundheitsseite der Tageszeitung, Aufklärungskampagnen wie „5 am Tag“ usw.	ALLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorliegen wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit 2. Vorliegen evidenzbasierter Daten über Ernährungsdefizite in der Bevölkerung 	Weckung eines größeren Ernährungsbewusstseins, Sensibilisierung für Ernährungsfragen
Ernährungs-INFORMATION Beispiele: Elternabend zum Thema „gesunde Jause“, Allergen- Informations-VO	INTERESSIERTE	Ernährungskommunikation über Massenmedien ✓ Öffentlichkeitsarbeit von Interessenverbänden ✓ (gesetzlich vorgeschriebene und darüberhinausgehende) Produktinformationen von Firmen ✓ Alltagskommunikation: jede einzelne persönliche Aussage zu Ernährung	Erweiterung des Ernährungswissens zu konkreten Fragestellungen In-Verkehr-Bringen von Lebensmitteln, Vermittlung und Vermarktung von Produkten und Ernährungsweisen (Influencer_innen)

Interventionsebene	Kennzeichen, Methoden/Maßnahmen		Ziele
Ernährungs-TRAINING (freies Gewerbe)	GESUNDE INDIVIDUEN	persönliche Inanspruchnahme von Einzelpersonen/Gruppen bei subjektiv nicht lösbaren Verhaltens- oder Entscheidungskonflikten	Hilfestellung bei der eigenständigen Bewältigung des Problems
Ernährungs-BERATUNG (reglementiertes Gewerbe: Ernährungswissenschaft und Diätologie vorbehalten)		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Klient_innenzentrierte Bearbeitung im Gespräch ✓ Bewusstseinsbildung mithilfe von Ernährungstagebüchern, biografischen Methoden ✓ Verhaltensmodifikation, Einsatz systemischer Methoden zur Verhaltensregulation 	Lösung des Ernährungsproblems unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation
Ernährungs-THERAPIE (nur Diätologie/Ärzt_innen)	ernährungsabhängige Erkrankung vorliegend (Diagnose); entsprechende therapeutische Maßnahmen inkl. Einhalten einer gezielten Diätform und ggf. auch Medikamenteneinsatz		Heilung bzw. Besserung ernährungsabhängiger Erkrankungen

Interventionsebene	Kennzeichen, Methoden/Maßnahmen	Ziele
Ernährungs-ERZIEHUNG Raum für pädagogisch sinnvolle Maßnahmen liegt vor, zum Beispiel: Kindergarten, Schule, Hort, Freizeitcamp usw. Gefordert ist <u>die Mitarbeit aller Personen im System!</u>	Verhältnisse ermöglichen Verhalten: <ul style="list-style-type: none"> - Anleitung zu „richtigem“ Verhalten: Vermittlung von Normen aus Gesundheit, Gesellschaft (Kultur, Religion), Wirtschaft, Umwelt (vgl. dazu die Dimensionen von Nachhaltigkeit) - Lernen am Modell, erfahrungsbasiertes Lernen, Lernen durch Belohnung, Verstärkung, Moden, Trends, Nudging usw. 	Stabilisierung eines gesundheitsförderlichen Ernährungsverhaltens (Enkulturation und Sozialisation) Advocacy und Empowerment
Ernährungs-BILDUNG Bildungs- und Lehrauftrag liegt vor Beitrag zu umfassender Persönlichkeitsbildung (Aufgabe von Schule) <u>Studium des einschlägigen Fachlehramts</u>	professionell geplanter Unterricht (Didaktische Analyse) und methodisch strukturiertes Vorgehen <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kompetenzvermittlung auf allen Lernebenen und Dimensionen (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) ✓ reflexive und diskursive Auseinandersetzung mit Ernährung über ALLE Modi der Welterschließung 	Wissenserwerb, Urteilsfähigkeit und Selbstständigkeit in der Daseinsgestaltung; Verantwortung (für sich und andere) übernehmen; Bewusstsein über die Bedeutsamkeit der Sache für Person/Gruppe/Welt erkennen.

trifft sowohl auf den Lehrberuf als auch auf die medizinisch-therapeutischen Gesundheitsberufe zu (Helsper, 2004).

Public Health Maßnahmen, die im Nationalen Aktionsplan Ernährung operationalisiert sind, sind auf unterschiedlichen Systemebenen angesiedelt und zielen auf Aktivierung

von personalen und sozialen Ressourcen im Sinne einer Verhaltens- und Verhältnisprävention. Ernährungsinterventionen können mit Blick auf die Sach- und Beziehungsebene hinsichtlich der Voraussetzungen, der Maßnahmen und der Ziele unterschieden werden. Der Umgang mit Macht, der sich innerhalb der Interaktion zwischen Profes-

sionist_innen und Laien ergibt, ist sowohl für therapeutische als auch pädagogische Berufe nur durch reflexive Praxis zu kontrollieren (Oevermann, 1996).

Professionalisierung für den Lehrberuf

Berufsbildung, die für das Lehramt qualifiziert, erhebt den Anspruch, dass Lehrpersonen neben fundiertem fachlichem und pädagogischem Wissen und Können auch Haltungen im Sinne eines Berufsethos entwickeln. Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011, S. 24) haben dazu in ihrem EPIK²-Ansatz fünf Domänen³ als Ausdruck eines professionellen Habitus beschrieben, die wie eine verbindende Klammer über alle Schultypen hinweg die Professionalität von Lehrenden bestimmen. Mit Blick auf die Ansprüche an professionelles Handeln, die in den unterschiedlichen Ebenen der Ernährungsinterventionen sichtbar werden, spielen sowohl die Entwicklung eines Professionsbewusstseins als auch die Reflexions- und Diskursfähigkeit eine zentrale Rolle.

Die Interaktionen in den diversen pädagogischen Handlungsfeldern⁴ finden zwischen unterschiedlichen Akteur_innen⁵ statt. Nach Oevermann (1996) ist das Arbeitsbündnis, welches in den Interaktionen zum Ausdruck kommt, Kern eines professionellen Selbstverständnisses. Eine reflexive Praxis, die „Vorkerungen enthält, um die Riskanz und Anfälligkeit der Beziehung für Abhängigkeit erzeugende Dynamiken kontrollieren und reflektiert handhaben zu können“ (Helsper, 2000, S. 7), wird auch von anderen Professionalisierungsansätzen als eine Kernkompetenz erkannt.

In der Auseinandersetzung mit dem Professionsbewusstsein spielen die eigenen Vorstellungen über das Lernen im Fach und

der Umgang mit den vielfältigen Ansprüchen, die von externen Expert_innen an den Fachunterricht in Ernährung herangetragen werden und gerne Deutungshoheit über das eigene berufliche Handeln gewinnen, eine Rolle. In diesem Kontext ist die persönliche „Mission“, die Studierende für ihren zukünftigen Fachunterricht artikulieren, von Interesse. *Welche handlungsleitenden Motive finden sich bei den Studierenden?* Die Mehrheit der im Rahmen der Studieneingangsphase Befragten gibt an, sich bereits intensiv mit der Materie beschäftigt zu haben und über fachliches Wissen zu verfügen. Als handlungsleitendes Motiv für ihre zukünftig gedachte berufliche Tätigkeit rangiert „Gesundheit bzw. gesunde Lebensführung“ an erster Stelle.

Denkförderung im Fachunterricht (Entscheidungsmündigkeit) und (legitime) Ansprüche an Essverhalten-Lernen in der Schule im Sinne des Settingansatzes ergänzen einander, ersetzen einander aber nicht. Die im Fachunterricht behandelten Perspektiven auf die Ernährung des Menschen dürfen und müssen sich von normativen Vorgaben aus dem Gesundheitsdiskurs lösen (Suter & Högger, 2014). Ernährung in seiner Bedeutsamkeit als Schlüsselproblem der Menschheit (Klafki, 2007) darf in seiner Weite auf der Suche nach allgemein Gültigem durchdacht werden: Ernährung ist Quelle von Genuss ebenso wie Mittel zur Askese und spirituelle Erfahrung, dient der Selbstoptimierung, ist Berufs- und/oder Familienarbeit ebenso wie Freizeitvergnügen, Mittel der Inklusion ebenso wie Stilmittel einer sozialen und kulturellen Distinktion. Ernährung als Teil des Konsum- und Lebensstils ist nie nur privat, sondern immer auch politisch.

Dieses Bildungsverständnis enthält das Risiko, dass Professionist_innen für den Lehrbe-

2 Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext

3 und eine als „sechste Disziplin“ ausgewiesene integrative Fähigkeit

4 wie Erziehen, Unterrichten, Diagnostizieren, Beraten, Beurteilen, Administrieren, Innovieren

5 Individuum, Gruppe, Kollegium, Eltern, Gesellschaft

ruf nicht garantieren können, was für das Unterrichtsfach Ernährung gemeinhin auf Gesundheit reduziert eingefordert wird: Ein in die Autonomie entlassener Mensch wird seine Lebenspraxis angesichts der Belastungen und Risiken meistern, auch abweichend von Wissen und Empfehlungen, die er in der Schule gelernt hat (Helsper et al., 2000).

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens*. Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit, Soziales und Konsumentenschutz. (2018). *Gesundheitsziele Österreich*. Abgerufen am 28.05.2018 von <http://gesundheitsziele-oesterreich.at/10-ziele>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.D.). *Lehrplan der AHS-Unterstufe*. Abgerufen am 25.05.2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.D.). *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Abgerufen am 25.05.2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html
- Dressler, B. (2006, Dezember). *Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen – Marburger Perspektiven?* Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg, D.
- Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger, & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012* (S. 71-109). Graz: Leykam.
- Godemann, J., & Bartelmeß, T. (2017). Ernährungskommunikation und Nachhaltigkeit. Perspektiven eines Forschungsfeldes. *Ernährungs Umschau*, 64(12), M692-M698.
- Griebler, R., Winkler, P., Gaiswinkler, S., Delcour, J., Juraszovich, B., Nowotny, M., Pochobradsky, E., Schleicher, B., & Schmutterer, I. (2017). *Österreichischer Gesundheitsbericht 2016. Berichtszeitraum 2005-2014/2015*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit und Frauen.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303-308.
- Helsper, W., Krüger, H. H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5-19.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prisching, M. (2008). *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pudel, V., & Westenhöfer, J. (2003). *Ernährungspsychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulorganisationsgesetz. (2015). § 2 Aufgabe der österreichischen Schule. Abgerufen am 23.01.2018 von <https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/2>
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittemser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: facultas vuw.
- Stöckel, S. (2004). Geschichte der Prävention und Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, T. Klotz, & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 21-29). Bern: Hans Huber.
- Suter, C., & Högger, D. (2014). Ernährungsbildung – was sollen, dürfen und müssen Lehrerinnen und Lehrer? *HiBiFo*, 4-2014, 16-27. Abgerufen am 28.05.2018 von <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17330>
- World Health Organization. (1986). Ottawa Charta for Health Promotion. Abgerufen am 28.05.2018 von http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf?ua=1

Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses

Evelyn Kobler, Judith Kainhofer, Eva Kok-Ertl, Andrea Lenger

Mit der Anhebung des Kindergartens von einer Betreuungseinrichtung für Kinder von drei bis sechs Jahren zur elementaren Bildungsinstitution erfuhr die frühe Bildung einen Bedeutungszugewinn. Positive Effekte qualitativvoller Frühförderung stehen in Zusammenhang mit einer höherwertigen Qualifizierung der Fachkräfte. Der Artikel beleuchtet die derzeitige Berufsbildung von Kindergartenpädagog_innen im Kontext internationaler Professionalisierungsdebatten und schließt mit dem Beitrag der PH Salzburg Stefan Zweig in diesem Qualifizierungsdiskurs.

Elementarpädagogik – Zahlen und Fakten

Die Elementarpädagogik umfasst die Themen der Bildung, Sozialisierung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt in elementaren Bildungseinrichtungen¹ (IV, 2015, S. 7).

In Österreich befinden sich 219.336 unter sechsjährige Kinder in 4.574 elementaren Bildungseinrichtungen zu 11.436 Gruppen, 36.067 elementarpädagogische Fachkräfte² begleiten und fördern die Kinder dort in ihrer Entwicklung (Statistik Austria, 2017).

Während die Anforderungen an elementarpädagogische Fachkräfte in der Praxis durch sich verändernde soziale Gegebenheiten und hohe bildungs- und integrationspolitische Erwartungen kontinuierlich ansteigen (Umsetzung von Bildungs-

zielen, Sprachförderung, Inklusion, Zusammenarbeit mit Eltern etc.), stagniert die flächendeckende Anpassung der Grundausbildungsform in Österreich seit Jahrzehnten. Dem OECD-Bericht „Education at a glance“ (OECD, 2014) zufolge, sind Österreich und die Slowakei die letzten EU-Länder, in denen elementarpädagogische Fachkräfte noch nicht die Möglichkeit haben, in ihrer Grundausbildung einen akademischen Abschluss (Qualifikationsebene 6 nach ISCED³ 2011, UNESCO Institute for Statistics, 2012) zu erwerben. Die Ausbildung erfolgt in Österreich an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP/früher BAKIP)⁴ auf der Ebene Sekundarstufe II. Innerhalb des adaptierten Systems ISCED 2011 wird der 4. und 5. Jahrgang der BAfEP der Stufe ISCED 5 zugeordnet und vom UNESCO Institute for Statistics als „short cycle tertiary education“ bezeichnet (UIS, 2012, p. 48). „Diese Stufe ist für postsekundäre Abschlüsse konzipiert, die

1 Der Begriff „elementare Bildungseinrichtung“ umfasst alle institutionellen Formen non-formaler Bildung von Kindern bis zum Schuleintritt, wie Kinderkrippen/Krabbelstuben (Betreuung und Bildung von Kindern bis zum 3. Lebensjahr) und Kindergärten (Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt) (IV, 2015, S. 7).

2 Die gesetzlich gültige Berufsbezeichnung lautet nach wie vor Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge. In diesem Artikel orientieren wir uns an der im wissenschaftlichen Kontext verwendeten Berufsbezeichnung „Elementarpädagog_in“ und fassen beide Geschlechter unter „elementarpädagogische Fachkräfte“ zusammen.

3 International Standard Classification of Education

4 BAfEPs (= BHS, 5-jährig) schließen mit einer Doppelqualifikation ab: Die Reife- und Diplomprüfung eröffnet den Zugang zum Hochschulbereich sowie zu gesetzlich geregelten Berufen und ermöglicht somit die unmittelbare Berufsausübung (BMBWF, 2018a, Abs. 2).

professionelles Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, praxisorientiert vermitteln ... und kann als erster Teil eines Bachelorprogramms definiert sein“ (BMBWF, 2018a, Abs. 11). Der Kolleg-Lehrgang⁵ an den BAfEPs ist ebenso auf postsekundärer Ebene angesiedelt. Aus der Sicht von Fachleuten können die BAfEPs eine Vielzahl, aber nicht alle der für den Beruf notwendigen Fähigkeiten und Qualifikationen vermitteln (IV, 2015, S. 20).

Im internationalen Vergleich zeigt sich eine weitere österreichische Besonderheit darin, dass in allen anderen EU-Staaten, bis auf Deutschland, die Bildungsministerien für die frühkindlichen Bildungsinstitutionen (für Kinder ab drei Jahren) zuständig sind.

Österreich sieht sich im Bereich der Zuständigkeiten mit einer massiv reformerschwere Kompetenzersplitterung konfrontiert: Die Verantwortlichkeit für die Ausbildung von elementarpädagogischen Fachkräften an den BAfEPs liegt beim Bund und wird derzeit zentral vom BMBWF geregelt.

Im Zuge der Regierungsbildung in Österreich 2017 wurde die Aufnahme der elementaren Bildung in die Agenden des Bildungsministers angekündigt. Im Juli 2018 wurde mit der neuen Geschäfts- und Personaleinteilung in der Sektion I „Allgemeinbildung und Berufsbildung“ des BMBWF eine Abteilung für „Elementarpädagogik, Sozialpädagogik und vorschulische Integration“ (Abteilung I/4) etabliert, die u.a. für die Koordination und Umsetzung der Bund-Länder-Vereinbarung im Bereich der Elementarpädagogik, Integrationsfragen, sprachliche und interkulturelle Bildung in elementarpädagogischen Einrichtungen, rechtliche, organisatorische und pädagogische Maßnahmen für früh-

kindliche Entwicklung, Übungs- und Besuchsstätten sowie sämtliche pädagogische, inhaltliche und berufsfachliche Angelegenheiten der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Sozialpädagogik zuständig ist (BMBWF, 2018b, S. 35). Laut telefonischer Auskunft von Frau MinRⁱⁿ Mag.^a Ulrike Zug (BMBWF, Abt. I/4) vom 13.09.2018 zeugt dies – dem Regierungsprogramm folgend – von einer „deutlichen Aufwertung der elementaren Bildung“. Konkret bedeutet es, dass Empfehlungen für beispielsweise rechtliche, organisatorische und pädagogische Maßnahmen hinsichtlich der frühkindlichen Entwicklung seitens des BMBWF zwar ausgesprochen werden, die Umsetzung jedoch weiterhin den Ländern obliegt: „An der Länderkompetenz hat sich nichts geändert.“

Gemäß Art. 14 Abs. 4 Bundes-Verfassungsgesetz idgF ist das Kindergarten- und Hortwesen in der Gesetzgebung und Vollziehung Landessache. Daraus ergeben sich gravierende gesetzliche Unterschiede in den Bereichen Angebot und Qualität: unterschiedlicher Personalschlüssel, unterschiedliche Gruppen- und Raumgrößen, differierende Öffnungszeiten, eminente Auffassungsunterschiede zu Bildung und Betreuung, verschiedene Arbeitsbedingungen mit unterschiedlicher Bezahlung. Das Mosaik der elementaren Bildungssituation in Österreich wird noch ergänzt durch unterschiedliche Ausbildungsformen für Helfer_innen/Assistent_innen⁶, die im Kindergarten angestellt sind.

In Salzburg werden Angebote zur Fort- und Weiterbildung elementarpädagogischer Fachkräfte vom ZEKIP⁷, der KPH Edith Stein und der PH Salzburg sowie von privaten Trägerinstitutionen organisiert. Der erste Uni-

5 6 Semester, Matura oder Berufsreifeprüfung vorausgesetzt

6 exemplarisch: Kärnten 14 Monate berufsbegleitend, Tirol teilweise keine Ausbildung erforderlich, Salzburg 116–148 Einheiten je nach anbietender Institution

7 Zentrum für Kindergartenpädagogik, Land Salzburg

8 Der ULG Elementarpädagogik ist eine Kooperation von Universität Salzburg, Bildungshaus St. Virgil und Land Salzburg und stellt neben dem BA-Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ (seit 2014 an der FH Campus Wien) und dem Studiengang „BABE+ Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung +“ (seit 2014 Kinder in Wien (KIWI) in Kooperation mit der Hochschule Koblenz) erste österreichische Tertiärisierungsformen dar.

versitätslehrgang für Elementarpädagogik⁸ hat 2014 in Salzburg mit dem Schwerpunkt Leitung gestartet. Seit 2018 kann an der Universität Salzburg der Schwerpunkt Elementarpädagogik⁹ im Umfang von 24 ECTS-AP belegt werden, der zur Arbeit in Tagesbetreuungseinrichtungen¹⁰ qualifiziert.

Auch im Bereich universitärer Lehrstühle für Elementarpädagogik liegt Österreich unter dem europäischen Durchschnitt. An deutschen Universitäten und Hochschulen beispielsweise ist die Elementarpädagogik seit vielen Jahren eine kleine, jedoch etablierte Teildisziplin¹¹, wohingegen es in Österreich bislang zwei universitäre Lehrstühle für Elementarpädagogik gibt¹².

Professionalisierungsbestrebungen im Sinne einer tertiären Grundausbildung blickten bislang auf eine erfolglose Geschichte in Österreich zurück: Im Zuge der Bildungsreform 2013 war innerhalb der „Pädagog_innenbildung neu“ auch die Eingliederung elementarpädagogischer Fachkräfte vorgesehen, orientiert an Ausbildungsformen in anderen europäischen Ländern, die jedoch durch massiven Widerstand von Ländern und Gemeinden erfolgreich blockiert wurde.

Vor diesen Hintergründen begrüßen wir die aktuelle Entwicklung im Feld: Ein Bachelorstudium Elementarpädagogik im Umfang von 180 ECTS, 6 Semester berufsbegleitend, wird ab Herbst 2018 an den Pädagogischen Hochschulen österreichweit, mit Ausnahme von Tirol und Vorarlberg, angeboten.¹³ Ein langersehnter Meilenstein in der Geschichte der Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich mit einem Haken: Der Zugang zum Studium ist auf BAfEP/BAKIP-Absolvent_innen beschränkt.

Professionalisierung – wozu?

Im Hinblick auf das Gelingen frühkindlicher Bildungsprozesse, v.a. unter dem Postulat eines ko-konstruktiven Bildungszugangs¹⁴, nehmen elementarpädagogische Fachkräfte eine Schlüsselrolle ein. Die pädagogische Qualität ihrer täglichen Arbeit am Kind und der damit einhergehende Einfluss auf die Entwicklung der Kinder sind maßgeblich von der Qualifizierung der Fachkräfte geprägt (Blossfeld et al., 2012). Für Österreich sprechen sich Empfehlungen von Eurydice und UNICEF für einen 50%-Anteil von tertiär ausgebildetem Personal in elementarpädagogischen Institutionen aus, u.a. auch um dem EU-Standard näherzukommen (IV, 2015, S. 20). Sinnvoll erscheint ein akademischer Abschluss im Hinblick auf den Transfer der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis und somit der besseren Vorbereitung auf die Berufsrealität durch fachspezifische Inhalte (Hackl, Gesirick, Hannes & Kapella, 2015, S. 127). Damit verbundene Aufstiegs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten könnten für das Anheben des Männeranteils innerhalb der Berufsdomäne sorgen und die kaum vorhandene Geschlechter-Diversität positiv beeinflussen: Aktuell sind in Österreich 3,5% männliche Fachkräfte in elementaren Bildungsinstitutionen (1,9%/119 Personen in Kinderkrippen und 1,4%/453 Personen in Kindergärten) beschäftigt (Statistik Austria, 2017).

Der Berufsstand leidet immer noch unter dem Nimbus einer „Pädagogik zweiter Klasse“ und erfährt insgesamt zu wenig Wertschätzung und Anerkennung (Hervorhebung durch die Verfasser_innen). Für eine Aufwertung des Berufs ist eine Aufwertung der Ausbildung notwendig und

9 innerhalb der Studien Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Lehramtsstudien

10 Das sind gemäß § 3 Abs. 2 Salzburger Kinderbetreuungsgesetz idGF Krabbelgruppen, alterseverweiterte Gruppen und Schulkindgruppen.

11 derzeit 115 Studiengänge zur Kindheitspädagogik oder fachlich affine Studiengänge

12 Universität Graz: Lehrstuhl für Elementarpädagogik, Universität Innsbruck: Stiftungsprofessur für Elementarpädagogik

13 Diese Tatsache bedingt auch zunehmend mehr Stellen für Elementarpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen.

14 Die Ko-Konstruktion als Lehr-Lernzugang ist im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (Charlotte-Bühler-Institut, 2009) mehrmals explizit ausgewiesen.

förderlich. Dies würde auch eine bessere Bezahlung ermöglichen. Derzeit gibt es – zusätzlich zu den unterschiedlichen Zeitbewertungen für Bildungsarbeit – nicht nur große regionale und trägerspezifische Gehaltsunterschiede im Berufsfeld, sondern auch einen deutlichen „Gehaltsgap“ bei den Einstiegsgehältern von Elementarpädagoginnen und -pädagogen und Lehrkräften (IV, 2015, S. 21).

Eine Anhebung der Ausbildung auf tertiäre Ebene bedeutet gleichzeitig auch eine Anhebung des Alters der Auszubildenden. Die damit verbundene bewusste Entscheidung für den Beruf könnte auch dazu beitragen, dass künftig mehr als rund 30% der BAfEP-Absolvent_innen unmittelbar in den Beruf einsteigen und in Folge regionale Personalengpässe in den Institutionen kompensiert werden könnten (IV, 2015, S. 20).

Was bedeutet Professionalisierung?

Innerhalb der elementaren Bildung lässt sich keine explizit theoretische Fundierung des Begriffes der Professionalisierung finden. Differierende Modelle und Professionskonzepte aus anderen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen, wie beispielsweise aus der Sozialpädagogik, werden dem elementarpädagogischen Kontext ein-/angepasst (Hoffmann, 2013, S. 315).

Demnach kann Professionalisierung einerseits auf formale statusabhängige Indikatoren wie beispielsweise auf den Ausbildungsgrad oder auf die spezifischeren merkmalsorientierten Modelle wie beispielsweise auf das dokumentierte Fachwissen oder auf das sich dem Gemeinwohl verschriebene pädagogische Handeln rekurrieren. Das Verständnis von Professionalisierung kann andererseits auch empirisch ausgerichtet sein und qualitätssichernde

bzw. wirksamkeitsevaluierende messbare Aspekte beinhalten wie etwa die Genese und die Ausgestaltung pädagogischer Interaktionen (Thole & Polutta, 2011, S. 108).

Diese differenten Ansätze stellen Möglichkeiten dar, die Ausprägung von Professionalität zu beschreiben oder zu messen und Professionalisierungsprozesse in ihren Teilbereichen unter den vorgegebenen Prämissen zu analysieren. Je nach Perspektive, die Wissenschaft und Politik einnehmen, resultieren unterschiedliche Professionalisierungsstrategien, entweder fokussiert auf Akademisierung oder auf domänenspezifische Qualifizierung, orientiert an den Bildungsbereichen in den Rahmenplänen und Kompetenzkatalogen wie z.B. Sprache, MINT-Fächer etc. (Hoffmann, 2013, S. 316).

Abgesehen davon, „dass formale strukturtheoretische Fassungen von Professionalität die sie bestimmenden Mechanismen nur unzureichend aufklären“ (Thole & Polutta, 2011, S. 108), sind im deutschsprachigen Raum auch die dementsprechenden Strukturen noch nicht in dem Maß etabliert¹⁵, um ein alleiniges Professionalisierungsmerkmal geltend machen zu können.

Innerhalb der Elementarpädagogik hat es sich durchgesetzt, von professioneller Handlungskompetenz zu sprechen (Anders, 2012, S. 11), und es wird u.a. versucht, kompetenztheoretische Fragestellungen mit jeweils unterschiedlichen empirischen Operationalisierungen und Bereichsfokussierungen zu beantworten. Der Kompetenzbegriff orientiert sich an der Definition von Weinert (1999). Demnach lässt sich Kompetenz am besten damit beschreiben, den Aufgaben im jeweiligen Bereich verantwortungsvoll zu begegnen und den Anforderungen erfolgreich gerecht zu werden. Im elementarpädagogischen Alltag zeichnen sich die Hand-

¹⁵ 5% des frühpädagogischen Personals, vorwiegend in Leitungsfunktion, hat in Deutschland einen akademischen Abschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 30).

lungsanforderungen dadurch aus, „dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17). Daraus können Kompetenzen abgeleitet werden, die es ermöglichen, „ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Denken und Handeln), aktuellen Anforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Im folgenden strukturtheoretischen Modell professioneller Handlungskompetenz sind diese mehrdimensionalen Fähigkeitskonzepte hierarchisch abgebildet. Vgl. Abbildung 1.

Es wird angenommen, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich „erlernbar und dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ansprechbar und veränderbar sind. Sie entwickeln sich fortlau-

fend während der professionellen Karriere eines Individuums in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (Anders, 2012, S. 9).

Qualifizierung: Beiträge der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Bachelorstudium Elementarpädagogik (Studiengangsleitung: Judith Kainhofer)

An der PH Salzburg Stefan Zweig startet mit Wintersemester 2018/19 das Bachelorstudium Elementarpädagogik, vorerst mit einer Gruppe von Studierenden. Zulassungsvoraussetzung ist ein BAfEP/BAKIP-Abschluss.

Das Curriculum wurde in Kooperation von PH OÖ, PHDL und PH Salzburg unter Federführung von Ursula Svoboda (PHDL) und Thomas Wahlmüller (PH OÖ) entwickelt, vonseiten der PH Salzburg waren Eva Kok-Ertl, Andrea Lenger sowie ab 2018 Evelyn Kobler und Judith Kainhofer beteiligt. Es baut auf dem oben explizierten Professionsverständ-

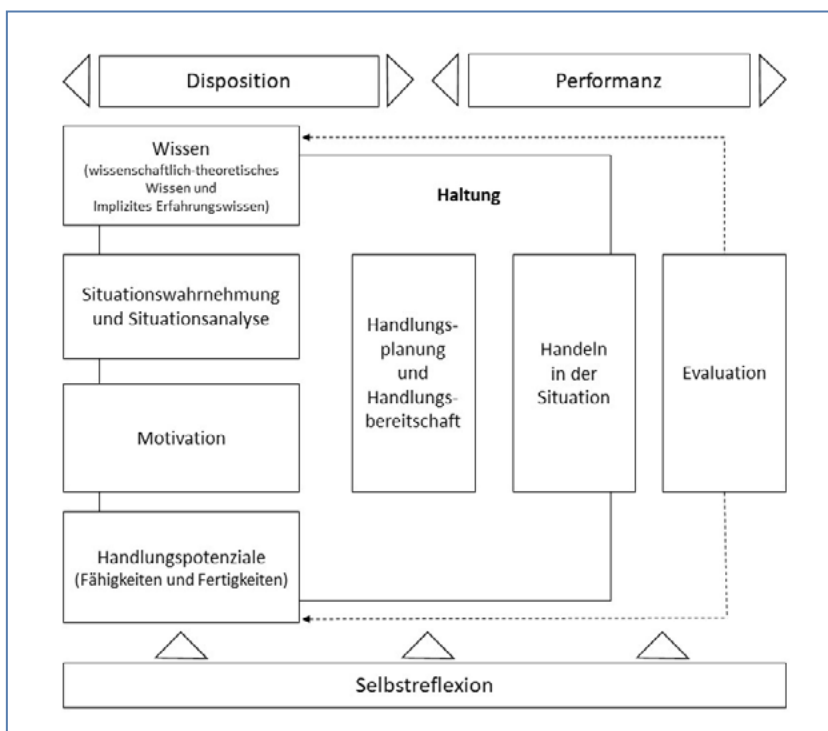


Abbildung 1: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17

nis auf und postuliert für die Umsetzung einen konstruktivistischen Ansatz.

Das Studium verfolgt gemäß § 8 Abs. 1 HG 2005 idGF das Ziel Personen in pädagogischen Berufsfeldern wissenschaftlich auszubilden. Die konkrete Zielsetzung umfasst eine breite wissenschaftlich-reflektorische bildungswissenschaftliche und elementarpädagogische Vertiefung der Grundausbildung, mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auf Diversity Education sowie Führungs- und Leitungskompetenz (Leadership), als auch die Entwicklung einer elementarpädagogisch professionellen Handlungskompetenz. Von den insgesamt 180 ECTS-AP entfallen 30 ECTS-AP auf pädagogisch-praktische Studien.

Die Absolvent_innen erwerben mit dem Bachelorstudium Elementarpädagogik einen vollwertigen akademischen Grad, Bachelor of Education (B.Ed.), der anschlussfähig ist.

Neben diesem Akademisierungsangebot in der Ausbildung bietet die PH Salzburg Stefan Zweig FWB-Angebote für elementarpädagogische Fachkräfte im Rahmen von Hochschullehrgängen sowie gemeinsame Fortbildungen mit dem ZEKIP und SCHILFs für Volksschul-Kindergarten-Teams an.

Hochschullehrgang „Praxisanleitung im Elementarbereich“ (HLG PRE)

(Lehrgangsentwicklung und -leitung:
Eva Kok-Ertl und Andrea Lenger)

Studien kommen zu dem Ergebnis, dass dem Lernort Praxis für den Erwerb pädagogischer Professionalität und Handlungskompetenz im pädagogischen Feld eine wesentliche Bedeutung zukommt (Prinz, Teuscher & Wünsche, 2014, S. 16). „Denn letztendlich ist es die Praxisanleiterin, die den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis sichert, die implizit Vermitteltes explizit macht und die Verantwortung für die Qualität der Ausbildung in der Fachpraxis übernehmen kann“ (Fischer & Speck-Giesler, 2014, S. 11). Im Rahmen der

Ausbildung an den BAfEPs wird das Thema „Anleitung in der Praxis“ nicht vermittelt. Daraus resultierte die Idee, eine Fort- bzw. Ausbildung zur Tätigkeit der Praxisanleitung zu konzipieren. Der Hochschullehrgang versteht sich als fachliche „Nachrüstung“ und ist für jene der elementarpädagogischen Fach- und Lehrkräfte gedacht, die Schüler_innen und Studierende des Kollegs der BAfEP betreuen.

Der HLG „Praxisanleitung im Elementarbereich“ (6 ECTS-AP) wurde in Zusammenarbeit mit dem Land Salzburg und der KPH Edith Stein bereits drei Mal durchgeführt.

Innerhalb des HLG finden drei thematische Blöcke in zwei Semestern statt. Block 1 umfasst die Grundlagen der Praxisanleitung: Rollenbild und Aufgaben der Praxisanleiterin/des Praxisanleiters, berufsbiographische Aspekte und Anleitungsstile. In Block 2 werden rechtliche Grundlagen der Praxisbetreuung, aktuelle Lehrplaninhalte der Ausbildung und die Umsetzung des Bildungsrahmenplans (Charlotte-Bühler-Institut, 2009) vermittelt. Block 3 fokussiert die Themen Kommunikation und Beratung: Vertiefung von Gesprächsführungstechniken, Möglichkeiten der Leistungsrückmeldung und Erhöhung der Beratungskompetenz bilden den Schwerpunkt.

Begleitend unterstützt die Durchführung einer kollegialen Hospitation die Reflexion der Anleitungsrolle.

Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten und Schulingangsbereich“ (HLG FS)

(Lehrgangsentwicklung: Gabriele Breittfuß-Muhr)

Für die spezifische Sprachförderung brauchen Pädagog_innen neben generellen pädagogischen Kompetenzen auch Sprachförderkompetenzen wie spezifisches Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Handlungskompetenzen im Bereich



Abbildung 2: Team des CC Elementarpädagogik v.l.: Judith Kainhofer (Leitung), Eva Kok-Ertl, Gabriele Breittfuß-Muhr, Robert Schneider-Reisinger, Heike Niederreiter, Evelyn Kobler, Christina Brandauer; nicht am Bild: Andrea Lenger

der Sprachförderung (Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014).

Müller et al. (2014) weisen auf eine große Heterogenität hinsichtlich linguistischen Fachwissens und auf einschlägigen Qualifizierungsbedarf bei pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung hin. Dieser Befund bestätigt Ergebnisse früherer Studien zum Fachwissen (Thoma, Ofner, Seybel & Tracy, 2011).

Der zweisemestriges HLG „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten und Schuleingangsbereich“ (6 ECTS-AP) wird in Kooperation mit dem Land Salzburg durchgeführt und ist in drei thematische Blöcke gegliedert:

Während in Modul 1 psycholinguistisches Grundlagenwissen zu Erst-, Zweitspracherwerb, Sprachentwicklungsauffälligkeiten und interkultureller Kommunikation im Zentrum stehen, fokussieren Modul 2 und 3 auf die kindgerechte Durchführung von Sprachstandsbeobachtung inklusive Auswertung, Interpretation und Förderplanerstellung sowie die Planung, Durchführung und Evaluierung von Sprachfördermaßnahmen auf den einzelnen sprachlichen Ebenen (Methodik/Didaktik der Sprachförderung und -bildung).

Im Herbst 2018 startet der HLG bereits zum dreizehnten Mal.

Kompetenzzentrum Elementarpädagogik an der PH Salzburg

An der PH Salzburg Stefan Zweig werden die genannten Professionalisierungsstrategien und Angebote im 2017 gegründeten Kompetenzzentrum Elementarpädagogik zusammengeführt.

Das Format des Kompetenzzentrums (CC) zielt darauf ab, die einschlägigen Kompetenzen im Haus zu bündeln, die Vernetzung zwischen den handelnden Personen und den beteiligten Abteilungen an der PH zu stärken und dadurch eine nachhaltige Entwicklung anzustoßen sowie insgesamt das Dreieck „Forschung – Lehre – Praxis“ im betreffenden Bereich zu stärken.

Die fachlichen Schwerpunkte des CC Elementarpädagogik orientieren sich zum einen an den professionellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, zum anderen gehen sie auch ganz wesentlich von den fachlichen Forschungs- und Interessensschwerpunkten der beteiligten Personen aus.

Das Aufgabenspektrum des CC Elementarpädagogik umfasst neben den genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten u.a.:

- die Entwicklung und Stärkung der Elementarpädagogik an der PH Salzburg

- die Verzahnung mit der Lehrer_innenbildung, insbesondere mit der Primarstufenpädagogik
- Bewusstseinsbildung, Sensibilisierung von Pädagog_innen und Studierenden für den Bereich elementare Bildung
- Forschung zu elementarpädagogischen Themenfeldern mit klar definierten Schwerpunkten

Forschung im Bereich Elementarpädagogik an der PH Salzburg

Im Bereich der Elementarpädagogik liegen die Forschungsschwerpunkte derzeit im linguistischen bzw. sprachförderungsbezogenen Bereich (Judith Kainhofer), in der Forschung zur Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Natur und Umwelt (Evelyn Kobler) sowie zur Nahtstelle Kindergarten-Volksschule (Gabriele Breittfuß-Muhr, Christina Brandauer).

Ziel sämtlicher Forschungsaktivitäten ist neben der Wissensgenerierung (Erforschung der jeweiligen Fragestellung, Dissemination durch wissenschaftliche Vorträge und Publikationen) der bedeutsame Transfer ins Praxisfeld, insbesondere über die Bildungsangebote der PH Salzburg Stefan Zweig (forschungsgelieferte Lehre) sowie durch Publikationen für die Zielgruppe der Pädagog_innen.

Fazit

Vor dem Hintergrund der internationalen Professionalisierungsdebatten ist nicht die Tatsache, dass die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich derzeit an berufsbildenden höheren Schulen (BAfEPs) stattfindet, problematisch zu sehen, sondern vielmehr die bisherige *Beschränkung* auf eine rein nicht-akademische Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich.

In anderen Domänen, etwa wirtschaftlichen oder technischen Fächern, gibt es in Österreich schließlich auch eine gut funktionierende Koexistenz von berufsbildenden höheren Schulen und einschlägigen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen – wobei der Zugang zu diesen Studienangeboten, anders als im Falle des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen, nicht auf einen Formalabschluss aus einer facheinschlägigen BHS beschränkt ist.

Die Berufsberechtigung als Kindergartenpädagog_in kann nach derzeit geltendem österreichischen Recht nur an BAfEPs erworben werden. Eine wissenschaftlich fundierte oder anders geartet zwingende Begründung für diese Einschränkung besteht nicht, sie könnte vom Gesetzgeber jederzeit geändert werden, um dadurch den Weg für einen weiteren regulären Ausbildungsweg zur Kindergartenpädagog_in bzw. Elementarpädagog_in zu eröffnen.

Das ist eine Grundsatzentscheidung, die die Politik zu treffen hat!

Dass vonseiten der Träger von Kindergärten und anderen Kinderbetreuungs-/Kinderbildungseinrichtungen (insbesondere von Gebietskörperschaften wie Gemeinden) zum Teil Vorbehalte und Sorgen hinsichtlich möglicher finanzieller Auswirkungen einer Akademisierung elementarpädagogischer Fachkräfte bestehen, ist einerseits nachvollziehbar, sollte andererseits jedoch aus fachlicher Sicht angesichts der dargelegten internationalen Professionalisierungsdebatten und Qualifizierungsdiskurse sowie der gesellschaftlichen Herausforderungen kein Entscheidungskriterium sein.

Die Effizienz qualitätsvoller früher Bildung ist empirisch belegt. Die Bedeutung der elementarpädagogischen Fachkräfte innerhalb des Qualitätsdiskurses ist evident.

Neben dem individuellen und gesellschaftlichen Nutzen, erhöhter Lernfreude und Lernbereitschaft, Verbesserung kognitiver und sozialer Fähigkeiten bei Kindern gibt es auch langfristig positive volkswirtschaftliche Effekte: „Jeder in frühe Bildung investierte Euro bringt volkswirtschaftlich gesehen einen mindestens achtfachen Nutzen“ (IV, 2015, S. 11 unter Verweis auf Dreer & Schneider, 2012). „Präventive Investitionen in frühkindliche Bildung zahlen sich“, laut Industriellenvereinigung, „für Kinder, Familien, Gesellschaft und Wirtschaft aus“ (IV, 2015, S. 11).

Als Pädagogische Hochschule können wir auch im Rahmen der derzeitigen gesetzlichen Möglichkeiten Angebote setzen, die der Professionalisierung und wissenschaftlich fundierten fachlichen (Weiter-)Qualifizierung von elementarpädagogischen Fachkräften dienen.

Die derzeitige Entwicklung und mit ihr die Initiativen der PH Salzburg ist als Plädoyer für eine Entwicklung *hin* zu einer auch tertiären Ausbildung mit reflektorischer, forschungs-/wissenschaftsbezogener Ausrichtung bei gleichzeitigem Fokus auf den Transfer in die Praxis zu verstehen.

Darüber steht das Ziel, Pädagog_innen bestmöglich dahingehend zu qualifizieren, den immensen Herausforderungen, die unsere Gesellschaft und die Arbeit im elementarpädagogischen Feld bereithält, fundiert und reflektorisch auf Basis neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus den Teildisziplinen der Grundlagenwissenschaften zu begegnen. Dies ist etwas, das nur eine tertiäre Bildungseinrichtung mit den dort vorhandenen Strukturen bieten kann!

Literatur

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Abgerufen am 26.06.2018 von https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2017_web.pdf
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., ..., Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. Münster: Waxmann.
- BMBWF. (2018a). *Berufsbildende Schulen – Abschlüsse und Qualifikationen*. Abgerufen am 19.06.2018 von <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/?s=Abschl%C3%BCsse>
- BMBWF. (2018b). *Geschäfts- und Personaleinteilung. Stand: 17. Juli 2018*. Abgerufen am 12.09.2018 von https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Das_Ministerium/Gesch%C3%A4fts-_und_Personaleinteilung_Stand_17.07.2018.pdf
- Charlotte-Bühler-Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Dreer E., & Schneider F. (2012). *Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung. Kosten und Nutzen für Oberösterreich*. Abgerufen am 28.6.2018 von https://media.arbeiterkammer.at/ooe/interessenpolitik/bildung/IV_BI_FruhkundlicheBildung.pdf
- Fischer, S., & Speck-Giesler, K. (2014). *Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität*. Berlin: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Wirkt was? – Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik*. In H.V. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 279–290). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hackl, M., Gesirick, Ch., Hannes, C., & Kapella, O. (2015). *Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe*. Abgerufen am 15.06.18 von https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/familie/Arbeitsalltag_im_Kindergarten.pdf
- Hoffmann, H. (2013). *Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland*. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 311–324). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an. Wien*. Abgerufen am 20.04.2018 von https://www.iv.at/media/tiller_public/06/6c/066ca521-0bc8-4e5e-8fe3-05afb09d6748/doc_4509.pdf
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S., & Schulz, P. (2014). *Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung*. In B. Lütke, & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 247–262). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Prinz, T., Teuscher, L., & Wünsche, M. (2014). *Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen*. In Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 16–69). Abgerufen am 24.06.2018 von https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WW8_Lernort_Praxis.pdf
- Statistik Austria. (2017). *Kindertagesheimstatistik*. Abgerufen am 27.06.18 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html
- Thole, W., & Polutta, A. (2011). *Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 104–121.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C., & Tracy, R. (2011). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz*. *Frühe Bildung*, 0(1), 31–36.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UIS Publishing.
- Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD Publishing.

ePortfolios mit Microsoft OneNote

Kludia Lettmayr, Claudia Malli-Voglhuber

Dieser Beitrag betrachtet ePortfolios aus verschiedenen Perspektiven und stellt einen kurzen Erfahrungsbericht aus dem Studiengang „Information und Kommunikation“ der Sekundarstufe Berufsbildung der PH Oberösterreich dar. Ziel des Projekts war es, Microsoft OneNote (als Alternative zu anderen Plattformen) für die ePortfolio-Arbeit zu verwenden.

Einleitung

Bei ePortfolios handelt es sich um digitale Sammelmappen, die durch multimediale Inhalte ergänzt werden können und speziell im eLearning eingesetzt werden, um den persönlichen Lernweg und Lernzuwachs sowie die Kompetenzen von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum hinweg darzustellen und zu reflektieren. Abhängig von den digitalen Kompetenzen der Studierenden können in ePortfolios Verlinkungen, gezielte Freigaben sowie Such- und Kommentarfunktionen die Effektivität steigern und das Feedback vereinfachen (Czerwionka, Knutzen & Bieler, 2010).

Im Lehrveranstaltungsblock PPS/FD (Pädagogisch Praktische Studien und Fachdidaktik) vormals SPS/FD (Schulpraktische Studien und Fachdidaktik) am Institut Berufspädagogik der PH OÖ im Studiengang „Information und Kommunikation“¹ (im Folgenden IK) wird seit 2010 das im Curriculum verankerte Führen eines Portfolios und dessen abschließende Präsentation von den Studierenden verlangt. Bis 2015 hatten die Studentinnen und Studenten ausgedruckte Artefakte in einem Ordner und parallel dazu als ePortfolio auf der Lernplattform Moodle (Exabis-Plugin) gesammelt. Die Gestaltungsmöglichkeiten von Moodle waren jedoch nicht zufriedenstellend und die Plattform Mahara, die bessere Gestaltungsmöglichkeiten bietet, stand damals wie heute nicht zur Verfügung.

Des Weiteren gab es auch noch offene Fragen zum lebenslangen Zugriff, zur Zugriffsein-

schränkung und zur Datensicherheit. Es galt also eine Alternative zu finden, die kostengünstig, praktisch und einfach in der Anwendung ist und den Studierenden auch nach ihrem Abschluss zur Verfügung steht. Im Jahr 2017 kam noch die Anforderung dazu, dass die Plattform den Richtlinien der DSGVO entsprechen muss. So entstand die Idee, Microsoft OneNote zur ePortfolio-Arbeit zu verwenden.

Lehr- und Lernziele des ePortfolios (in IK)

Eingeführt wurde die Portfolio-Arbeit, um den Studentinnen und Studenten die Planung, Durchführung und Reflexion des Kompetenzerwerbs sowie das Evaluieren der persönlichen Lernerfahrungen bewusst zu machen und sie zu einer selbstsicheren Positionierung in der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu führen. Durch die Portfolio-Arbeit lernen die Studierenden, sich neue Ziele für ihr individuelles Lernen zu setzen. Darüber hinaus bietet das ePortfolio Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess aufgrund eines Lerntagebuchs zu intensivieren, sich auszutauschen, gegenseitige Feedbacks zu geben und vernetzt zu arbeiten, um die erworbenen fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen ohne zusätzliches bewusstes Zutun noch weiter zu steigern. Die Studierenden sollen Gefallen am Sammeln und Weiterentwickeln der eigenen Leistungen finden. Durch die Arbeit am ePortfolio wird den Studentinnen und Studenten das didaktische Potential praktisch vor Augen geführt, denn nur so werden sie die Portfolio-Arbeit auch im Unterricht bei

¹ Bis zum Studienjahr 2016/17 hieß der Studiengang „Informations- und Kommunikationspädagogik“.

ihren künftigen Schülerinnen und Schülern gewinnbringend anwenden.

Im Rahmen des PPS-Unterrichts setzen sich die Studentinnen und Studenten in den 8 Semestern ihres Studiums mit der Rolle der Lehrerin/des Lehrers sowie in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern auseinander. Sie besuchen Unterrichtsstunden von Fachlehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und halten aktiv mindestens acht Stunden. Schließlich absolvieren sie im 5. Semester ein dreiwöchiges Pflichtpraktikum an einer Schule ihrer Wahl. Sie eignen sich im Rahmen ihrer Ausbildung einschlägiges Wissen und professionelle Kompetenzen an, um ein möglichst großes Repertoire für die Bewältigung des Lehrberufs zu besitzen. Es geht also nicht nur um ihre fachliche, sondern auch um ihre persönliche Entwicklung, ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Erlernten und den Reflexionen, die die Studierenden von ihren Kolleginnen und Kollegen sowie ihren Lehrenden erhalten.

Bereits ab dem 2. Semester sollen die ePortfolios – um eventuelle Lücken zu schließen – in Partnerarbeit besprochen werden. Außerdem sollen die Studentinnen und Studenten Erfahrungen im Argumentieren, weshalb sie die verschiedenen Dokumente ausgewählt haben, sammeln. Die bisher erreichten Lernziele werden dabei noch einmal analysiert und gefestigt. Diese gegenseitige Reflexion soll in jedem Semester stattfinden und ebenfalls im Portfolio dokumentiert werden. Die Studentinnen und Studenten können ihr erworbenes Wissen individuell darstellen und sollen ohne ständige Aufforderung durch die Lehrperson selbstständig – nach den im Konstruktivismus² angedachten Erkenntnissen – arbeiten. Daher wird das ePortfolio nicht nur das erworbene Wissen, sondern auch die Art und Weise, wie sich die Studierenden dieses Wissen zu eigen gemacht ha-

ben, widerspiegeln. Aus diesem Grund kann kein Portfolio dem anderen gleichen, selbst wenn die Inhalte in Rahmenform vorgegeben sind. Durch diese Reflexion sollen sich die Studierenden aber auch der eigenen Kompetenzen bewusst werden und ihre individuellen Stärken und Begabungen erkennen.

Ziel dieser ePortfolio-Arbeit, die sich über alle acht Semester zieht, ist es, dass sich bei den Studentinnen und Studenten die Arbeit mit ePortfolios als selbstverständlicher Bestandteil des Lernens etabliert. Durch die Selbstreflexion können sie ihren persönlichen Lern- und Bildungsweg finden und erkennen, wie sie persönlich die Ausbildung wahrnehmen und wie sie sich in den vier Jahren ihres Bachelorstudiums verändert haben, wie sich ihre Sicht auf die Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer gewandelt hat und wie ihr Wissen und Können gewachsen ist. Sie halten damit die Lernprozesse, die sie durchlaufen, schriftlich fest und die einzelnen Schritte vom Beginn des Studiums bis zum Ende sind damit dokumentiert. Der eigene Lernfortschritt bleibt somit sicht- und erinnerbar, womit ein Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt ist. Dies wirft natürlich die Fragen nach einem ebenfalls lebenslangen Zugriff, nach Zugriffseinschränkungen und nach der Datensicherheit auf.

Die Studierenden sollen sich außerdem Gedanken zum Design und Inhalt des eigenen ePortfolios machen und, abgesehen von den inhaltlichen Vorgaben, diesem eine persönliche Note verleihen, indem sie die eigene Kreativität in die Gestaltung einfließen lassen. Und hier stößt man mit Moodle an Grenzen, denn Moodle bietet, selbst mit dem eigenen Plug-in für die ePortfolio-Erstellung, im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten leider nicht dieselben Möglichkeiten an wie z.B. Mahara oder Microsoft OneNote.

² Der Konstruktivismus besagt, dass jeder Mensch aufgrund der eigenen Erfahrungen eine individuelle Wahrnehmung der „Wirklichkeit“ hat und sie/er folgerichtig die Wirklichkeit aufgrund der eigenen Wahrnehmung abbildet.

Microsoft OneNote und die Ansprüche an ein ePortfolio

Der Entscheidung für Microsoft OneNote als ePortfolio-Plattform im Studiengang IK lagen folgende Anforderungen zugrunde (Baumgartner, Himpl-Gutermann & Zauchner, 2009):

Handlungsziel, Aktivität und Sicht: Es muss ersichtlich sein, welcher Lernprozess reflektiert wurde, warum welche Artefakte gesammelt wurden, wie die Lernprodukte evaluiert wurden und wie die persönliche Entwicklung reflektiert, geplant und präsentiert wurde.

Zugriff und Feedback: Die Eigentümerin bzw. der Eigentümer des ePortfolios muss sich von jenen Personen (Kolleginnen/Kollegen, Lehrenden), denen (für einen bestimmten Zeitraum) Zugriff für Feedback, Evaluierung etc. gegeben wird, einwandfrei unterscheiden lassen.

Material, Auswahl und Reflexion: Aus den abgelegten Texten, Reflexionen, Artefakten, Feedbacks etc. muss die persönliche Entwicklung ablesbar sein bzw. unterschieden werden können, ob die Materialien lediglich „abgelegt“ wurden oder ob die Auswahl zielgerichtet erfolgt ist.

Außerdem wurde das Programm aufgrund folgender vier Aspekte gewählt (Buzetto-More & Alade, 2008):

1. **Medienpädagogischer Aspekt:**
Das Einbinden und Kommentieren multimedialer Inhalte in die Dokumentation des Lernprozesses wie z.B. Hyperlinks, Dateianlagen, Bild-, Ton- oder Videodateien sind möglich und fördern – ebenso wie die Nutzung des Programms selbst – die Fachkompetenz der Studierenden. Die Lernfortschritte sowie das Feedback durch Kolleginnen/Kollegen und Lehrpersonen sind ersichtlich und können so-

wohl zeitlich als auch personenbezogen zugeordnet werden.

2. **Wirtschaftlicher Aspekt:**
Microsoft OneNote steht allen Bildungseinrichtungen in Österreich im Rahmen von Office 365 gratis zur Verfügung, es entstehen daher keine zusätzlichen Kosten. Sollte nach Studienabschluss kein Office-Programm zur Verfügung stehen, kann die gebührenfreie Variante von OneNote genutzt werden.
3. **Aspekt des lebenslangen Lernens:**
Die Daten, die in einem ePortfolio auf OneNote gespeichert sind, stehen den Studierenden über das Studium hinaus zur Verfügung und können weitergegeben und/oder weiterverarbeitet werden.
4. **Aspekt der Datensicherheit:**
Die Daten der Studierenden unterliegen den Sicherheitsbestimmungen von Microsoft und können sowohl lokal als auch (dies ist jedoch Voraussetzung, um ein ePortfolio mit anderen Personen teilen zu können) auf einem sicheren Cloud-Speicher (z.B. OneDrive, Dropbox) abgelegt werden. Das ePortfolio kann über OneNote daher ausgewählten Personen, auf Wunsch sogar für einen vorbestimmten Zeitraum und mit eingeschränkten Nutzungsrechten, zur Verfügung gestellt werden. OneNote ermöglicht es überdies, bestimmte Abschnitte, die beispielsweise private Notizen enthalten, die niemand sehen soll, mit einem Kennwort zu sichern und somit gänzlich „unsichtbar“ zu schalten.

Praktische Umsetzung

Nachdem die Umstellung der ePortfolio-Plattform von Moodle auf OneNote am Institut Berufspädagogik für den Studiengang „Information und Kommunikation“ beschlossen war, wurde im Studienjahr 2015/16 die praktische Umsetzung in Angriff genommen. Die ePortfolio-Arbeit mit OneNote wird jährlich evaluiert und angepasst. Folgende Vorgehensweise hat sich bewährt:

Bereits ab dem 1. Semester werden die Studierenden zur Arbeit am ePortfolio mit OneNote angeleitet. Sie erhalten (ebenso wie die Lehrpersonen)

- ein Handout mit Erläuterungen, didaktischen und praktischen Hinweisen zu Portfolio-Arbeit, Lehr- und Lernzielen sowie Beurteilungskriterien
- ein vorgefertigtes ePortfolio-Paket für OneNote (siehe Abbildung 1), das als Gerüst für die Inhalte verwendet werden soll, um eine Vergleichbarkeitsbasis bei der Beurteilung der ePortfolios zu schaffen sowie
- eine mehrstündige Einschulung im Umgang mit dem Programm OneNote. In dieser Schulung erfahren die Studierenden, wie das Notizbuch aufgebaut ist und wie und wo man unterschiedliche Artefakte und Multimedia-Inhalte einbinden kann; welche Inhalte unbedingt notwendig sind; welche Möglichkeiten es gibt ein Lerntagebuch – auch visuell ansprechend – zu führen; welche Möglich-

keiten der eingeschränkten Weitergabe von Notizbüchern es gibt; wie Rückmeldungen, Feedbacks etc. gegeben und verarbeitet werden können und wie bei der Beurteilung von ePortfolios vorzugehen ist

Aufbau des OneNote-ePortfolios

Das Grundgerüst des ePortfolios ist in 3 Abschnittsgruppen (Meine Persönlichkeit, Reflexionen und Materialien) sowie in verschiedene Abschnitte und Seiten unterteilt, die mit persönlichen Texten, Artefakten, Reflexionen, Feedbacks usw. gefüllt werden sollen.

Jede Studentin und jeder Student erhält dieses Notizbuch als Arbeitspaket. Das Handout zum Umgang mit dem ePortfolio ist im Abschnitt „Erläuterung zum ePortfolio“ abgelegt und kann daher jederzeit aufgerufen werden. Auf einzelnen Seiten des Notizbuches gibt es kurze Hinweise, welche Inhalte hier eingefügt werden sollen, davon abgesehen ist das Notizbuch leer.

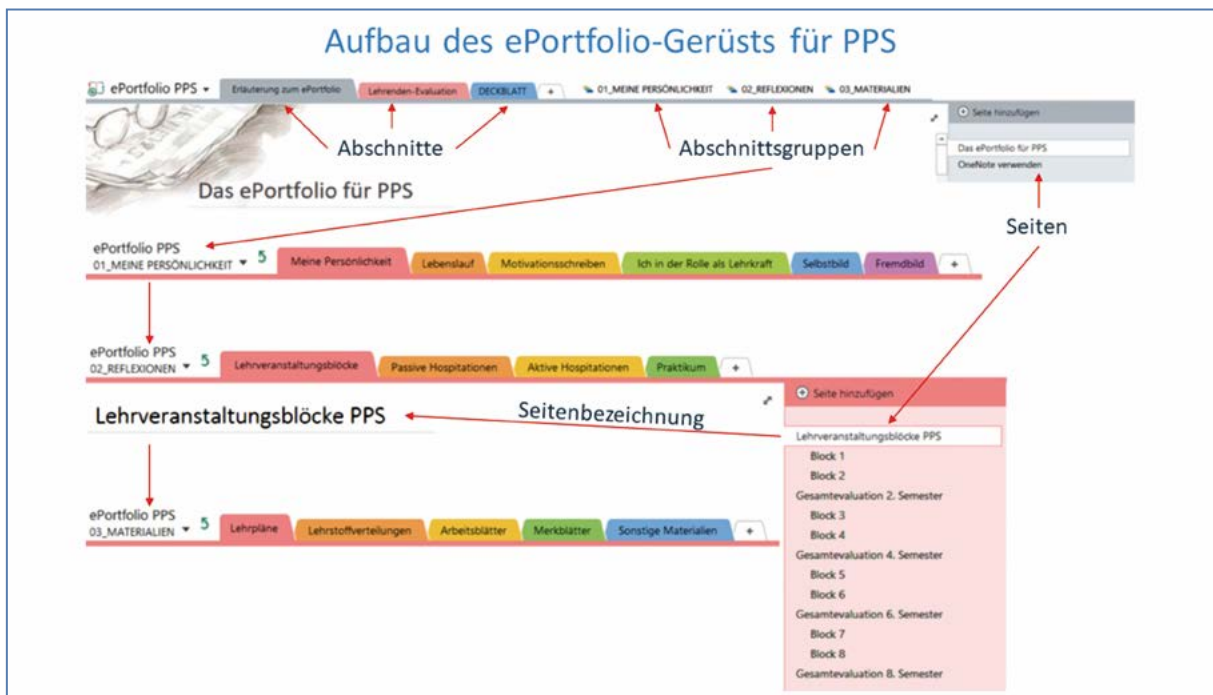


Abbildung 1: Aufbau des OneNote-ePortfolios für PPS

Das vorgegebene Gerüst kann jederzeit um Abschnittsgruppen, Abschnitte und/oder Seiten erweitert werden, die in Abbildung 1 dargestellten Vorgaben sollen jedoch nicht verändert werden.

Neben der Sicherung auf einer privaten Plattform oder auf einem externen Speichermedium kann ein Notizbuch gedruckt, als PDF-Dokument gespeichert, in eine Webseite eingebunden oder in Microsoft Word weiterverarbeitet werden.

Lessons learned

Aufgrund von Rückmeldungen Studierender und Lehrender (mittels Interviews im Rahmen der Abschlusspräsentationen) kann der Einsatz von OneNote zur Führung des ePortfolios evaluiert werden. Die Erfahrungen der Nutzer_innen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Arbeit mit ePortfolios macht Fortschritte ebenso sichtbar wie Herausforderungen oder eventuelle Zweifel. Hier deckt sich unsere Erfahrung mit zahlreichen Forschungsergebnissen (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Ebenso entspricht die Möglichkeit des selbstregulierten und selbstgesteuerten Lernens den Erkenntnissen der Motivationstheoretiker (z.B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, 1985, oder die Flow-Theorie von Csíkszentmihályi, 1975).
- Das Arbeiten mit dem Programm selbst hat den Studierenden nach einer kurzen Eingewöhnungszeit keine Schwierigkeiten bereitet. Lediglich beim Synchronisieren der Dateien mussten sie lernen geduldig zu sein, wenn die Datenmenge aufgrund der eingebauten Multimedia-Inhalte etwas größer wurde. Auch das Freigeben des eigenen ePortfolios und das Arbeiten in den ePortfolios der Kolleginnen und Kollegen hat keine Probleme verursacht.

- Die Studierenden führen an, dass sie ihre Selbstreflexion aufgrund der Rückmeldungen ihrer Kolleginnen und Kollegen und des Feedbacks der Lehrenden verbessern konnten. Sie haben ihren eigenen Lernprozess aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten gelernt. Die Kommunikation und Kooperation wurden sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden als förderlich erlebt und die Sozial- und Selbstkompetenzen ebenso wie der Zusammenhalt gestärkt.
- Die Sicherung ihres OneNote-ePortfolios auf eine private Plattform wurde als unkompliziert wahrgenommen.
- Den Lehrenden sind, aufgrund des vorgegebenen Gerüsts, die Navigation in den Portfolios und deren Beurteilung leichtgefallen.

Die Notwendigkeit einer Strategie zur Einführung eines neuen Tools hat sich bewährt. Durch die Vorbereitung der Unterlagen und die Einschulungen der Studierenden und Vortragenden war die nötige Akzeptanz gegeben.

Für zukünftige Forschungszwecke wäre es interessant beispielsweise den Fragen nachzugehen, ob das ePortfolio von den Studierenden zu Bewerbungszwecken herangezogen wird oder ob es auch nach dem Abschluss des Studiums noch weitergeführt wird.

Literatur

- Baumgartner, P., Himpsl-Gutermann, K., & Zauchner, S. (2009). Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“. GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Donau Universität. Abgerufen am 25.04.2014 von http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_et_al_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf
- Buzzetto-More, N. A., & Alade, A. J. (2008). The Pentagonal E-Portfolio Model for Selecting, Adopting, Building, and Implementing an E-Portfolio. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 7, 44–70.
- Czerwionka, T., Knutzen, S., & Bieler, D. (2010). Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen. Ein Ansatz zur Reflexionsförderung im Rahmen eines hochschulweiten ePortfoliosystems. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18, 1–21. Abgerufen am 16.04.2014 von <http://www.medienpaed.com/article/view/127/127>
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsfor-schung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von HTML zu G-code: Digitale Sprachen in der sich wandelnden Berufs-/Bildungswelt

Christoph Eder

Das Thema Programmieren ist für die Bereiche Informatik, MINT und Digitale Grundbildung in seinem Inhalt von großer Bedeutung. Der Unterricht und damit die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern stehen zur Vermittlung von gleichbleibenden Ideen vor der Herausforderung einer ständigen Auswahl von pädagogisch sinnvollen und in der Berufswelt relevanten Technologien und Sprachen. Die vorliegende Arbeit zeigt aktuelle Überlegungen aus der Praxis des Informatikunterrichtes mit Fokus AHS auf.

Einleitung

Ein oft zitierter Satz von E. W. Dijkstra lautet:

„In der Informatik geht es genauso wenig um Computer wie in der Astronomie um [die Bedienung der] Teleskope.“ (NZZ, 2012)

Die im Titel genannten Sprachen HTML und G-code sind digitale Sprachen, aber keine Programmiersprachen. Beide symbolisieren Zukunftstechnologien in ihrem jeweiligen zeitlichen Kontext: In den 1990er-Jahren war es das aufkommende Internet und damit verbunden die Fähigkeit, Inhalte strukturieren und online stellen zu können (HTML, Sprache für Webseiten).

Aktuell wird dem 3d-Druck ein Zukunftspotential nachgesagt. Dafür müssen Figuren gezeichnet und anschließend für den 3d-Drucker aufbereitet werden (G-code, Ansteuerungssprache für 3d-Drucker).

Das Unterrichtsfach Informatik muss sich laufend auf das „next big thing“ einstellen. Der Ausspruch von Dijkstra veranschaulicht die Schwierigkeit in der Informatik-Didaktik Inhalte zu definieren, die in Alltags- und Berufswelt langfristig relevant bleiben.

Die Programmierung ist eines dieser gleichbleibenden Themen, auch wenn dieses durch neue Sprachen und Plattformen laufend erweitert wird.

Relevanz des Programmierens im Unterricht

Als fundamentale Ideen werden in der Didaktik „Prinzipien, Denkweisen und Methoden“ bezeichnet, die längerfristig gültig sind. Neue Erkenntnisse können durch sie leichter erschlossen werden, da sie eine Variation von bereits Vertrautem sind (Schwill, 1993).

Die Bedienung von standardisierten Programmen wie Microsoft Word oder Excel entspricht zwar der Erwartungshaltung an den Informatikunterricht, sie genügt aber den langfristigen Anforderungen nicht. Da vermehrt die Frage gestellt wird, welche Fähigkeiten in der künftigen Berufswelt nachgefragt sein werden, hat das Thema Programmieren indirekt an Relevanz im öffentlichen Diskurs gewonnen.

Für das Verständnis, wie Computer, Roboter und Automaten funktionieren, ist Einblick in Programmiersprachen vonnöten. Initiativen wie Hour of Code, Code Week oder der Raspberry Pi-Minicomputer setzen die Förderung von Programmierkenntnissen bei Kindern und Jugendlichen zum Ziel. Die Hour of Code wird im englischen Sprachraum öffentlichkeitswirksam durch Prominente wie Malala Yousefzai und Barack Obama beworben (Hour of Code, 2015).

Diese Ziele werden zunehmend an Schulen verfolgt: In Großbritannien wurde im Jahr 2014 ein durchgehendes Pflichtfach „Co-

ding“ für das Alter von 5–14 Jahren eingeführt, das eine Abgrenzung zum vorherigen IKT-Lehrplan darstellt (Cellan-Jones, 2014). Bisherige Themen wie Word oder Excel werden durch beständige Inhalte ersetzt, z.B. wie Programme hergestellt werden können – „... not just how to work a computer, but how a computer works and how to make it work for you“ (Gove, 2014, Abs. 14).

In Österreich waren in der Langform des Gymnasiums Programmierinhalte bisher in der 5. Klasse im Fach Informatik vorgesehen. Der Lehrplan nennt als Lehrstoff „Algorithmen erklären, entwerfen, darstellen und in einer Programmiersprache implementieren“ (Bundesgesetzblatt II 219/2016).

Eine Änderung tritt im Schuljahr 2018/19 mit der Digitalen Grundbildung in Kraft, die für die Sekundarstufe I (NMS und AHS) verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt wird. Im Rahmen von zwei verpflichtenden Wochenstunden sieht der Lehrplan u.a. Programmierinhalte vor (siehe Abbildung 1). Da die Gesamtwochenstundenzahl und die Ressourcen (Werteinheiten) unverändert bleiben, müssten im Rahmen der Schulautonomie andere Fächer entsprechend gekürzt werden – oder die Inhalte werden in andere Pflichtgegenstände integriert (Bundesgesetzblatt II 219/2016).

Entscheidungskriterien: Wahl der Programmiersprache

Die Wahl der Programmiersprache für den Unterricht erfolgt vorschlagsweise anhand folgender Kriterien:

1. Relevanz in der Berufswelt
2. Altersbezogenheit
3. Einsatzzweck/Spezialisierung

Neben diesen vorwiegend pädagogischen Kriterien sind weitere Limitierungen zu berücksichtigen wie beispielsweise Hardwarevoraussetzungen, Installationsaufwand, etwaige Lizenzkosten. Sinnvollerweise wird denjenigen Umgebungen der Vorzug gegeben, die mit vertretbarem Aufwand auch am Gerät zu Hause nutzbar sind. Ein nicht zu vergessender Faktor sind Qualifikation und Erfahrungsschatz der unterrichtenden Lehrperson.

Im Folgenden werden Programmiersprachen anhand der genannten Kriterien beleuchtet. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und richtet sich nach Praxiserfahrungen.

Relevanz in der Berufswelt

Eine Annäherung an die Relevanz in der Berufswelt liefert die Frage, welche Pro-

Computational Thinking – Kreative Nutzung von Programmiersprachen

Schülerinnen und Schüler...

Digitale Grundbildung (2-stündiges Fach):	<ul style="list-style-type: none"> ■ erstellen einfache Programme oder Webanwendungen mit geeigneten Tools, um ein bestimmtes Problem zu lösen oder eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen ■ kennen unterschiedliche Programmiersprachen und Produktionsabläufe
schulautonome Vertiefung (Erweiterung auf 3 oder 4 Stunden):	<ul style="list-style-type: none"> ■ beherrschen grundlegende Programmierstrukturen (Verzweigung, Schleifen, Prozeduren) ■ reflektieren die Grenzen und Möglichkeiten von Simulationen

Abbildung 1: Lehrstoff der Digitalen Grundbildung in der Sekundarstufe I, Ausschnitte (Bundesgesetzblatt II 71/2018)

grammiersprachen weltweit derzeit am häufigsten angewandt werden. Von der beim Austausch von Quellcodes populären Plattform GitHub (GitHub, 2017) wurden die jährlichen Pull Requests (vereinfacht: fertiggestellte Programmabschnitte) je Programmiersprache erhoben. Bemerkenswert ist, dass Java nicht mehr Platz 2 einnimmt, da Python binnen eines Jahres eine Zuwachsrate von 40% verzeichnete. Begleitet wird dies vom Umstand, dass Python immer häufiger an Schulen und Universitäten zum Einsatz kommt.

Die auf den Bereich Programmierfragen und -antworten spezialisierte Plattform Stack Overflow (Stack Overflow, 2017) befragt dagegen jährlich Expertinnen und Experten über die verwendeten Programmiersprachen. Das Resultat in Abbildung 2 zeigt im Vergleich zur GitHub-Auswertung fast idente Nennungen, wenn auch in unterschiedlicher Reihung.

JavaScript ist die erstplatzierte Programmiersprache in beiden Auswertungen. Trotzdem kann hier keine sichere Empfehlung für den Unterricht abgeleitet werden: Eine häufige Kritik an JavaScript betrifft die Syntax. Ein Beispiel dafür sind Gotchas (Cardy, 2011), frei übersetzt: irreführende Regeln, die Fehler herausfordern. Des Weiteren ist JavaScript einerseits auf das Web beschränkt, andererseits werden vergleichbare Argumente auch gegen Sprachen wie PHP (ebenfalls eine Sprache für dynamische Inhalte von Webseiten) vorgebracht. Positiv ist die niedrige Einstiegshürde, da Browser wie Chrome und Firefox sowie einfache Texteditoren auf jedem PC installiert sind.

Eine Art Trendprognose liefert die „Wanted-Liste“ (noch nicht damit programmierend, aber Interesse habend), die Python und JavaScript am häufigsten nennt – umgekehrt werden auf der „Dreaded-Liste“ (damit programmierend, aber kein Interesse mehr daran habend) Visual Basic 6 und Visual Basic

for Applications als Auslaufmodell deklariert (Stack Overflow, 2017). Letztere Sprachen wurden in der Vergangenheit nicht selten im Schulunterricht eingesetzt.

Nebenbei wurden soziodemographische Merkmale erhoben, die Rückschlüsse auf das Berufsfeld liefern: Beispielweise waren 88,6% der Antwortenden männlichen und 7,6% weiblichen Geschlechts (Stack Overflow, 2017).

Zur Nennung von CSS (Sprache, die das Design von Webseiten festlegt) und SQL (Sprache zur Abfrage und Bearbeitung von Datenbanken) in den Listen ist anzumerken, dass diese zwar statistisch erfasst wurden, sie aber keine Programmiersprachen sind.

	GitHub Octoverse 2017	Stack Overflow Developer Survey 2017
1.	JavaScript	JavaScript
2.	Python	SQL
3.	Java	Java
4.	Ruby	C#
5.	PHP	Python
6.	C++	PHP
7.	CSS	C++
8.	C#	C
	(GitHub, 2017)	(Stack Overflow, 2017)

Abbildung 2: Rankings der populärsten Programmiersprachen

Altersbezogenheit

Im Unterricht sollten Inhalte auf das Alter der Schülerinnen und Schüler entsprechend reduziert bzw. abstrahiert werden.

In der Primar- und Sekundarstufe I lautet das Ziel, grundlegende Inhalte wie Kontrollstrukturen (wiederholte und bedingte Ab-

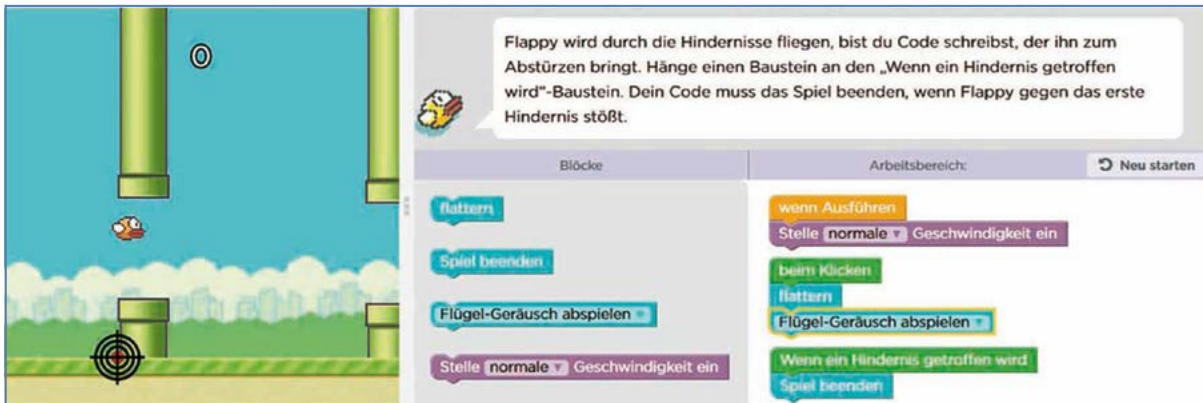


Abbildung 3: Beispiel für Flappy-Spiel, Level 4 von 10: Links läuft das Programm ab, in der Mitte befinden sich die zur Verfügung gestellten Bausteine, auf der rechten Seite wird das Programm Schritt für Schritt gebaut (Hour of Code, 2015)

läufe) und Algorithmik (Beschreibung von Alltagsabläufen) in einer spielerischen Weise näherzubringen. In Abbildung 3 wird ein Auszug aus einer in einer Schulstunde bewältigbaren Aufgabe gezeigt (Zielsetzung: ab 2. Schulstufe).

Bekanntheit erlangt hat die Umgebung Scratch (8–16 Jahre) und deren Abspaltung ScratchJr (Alter: 5–7 Jahre). Diese funktionieren ebenfalls nach dem Baukastenprinzip, ermöglichen aber frei gestaltbare Aufgabenstellungen und damit eine längere Beschäftigung.

In der Sekundarstufe II ist ein schrittweises Heranführen an komplexere Programmiersprachen möglich. Dafür existieren spielerische Lernumgebungen wie Java-Hamster oder Kara (u.a. für Python, Java). Beim vorzeitigen Einsatz vollwertiger Programmiersprachen muss bedacht werden, dass eine unübersichtliche Oberfläche und komplexe Syntax den Fokus von den grundlegenden Funktionsprinzipien nehmen könnten.

Einsatzzweck/Spezialisierung

In der Umfrage von Stack Overflow wurde erhoben, in welchen Bereichen Softwareentwicklerinnen und -entwickler tätig sind, wodurch auf in der Berufswelt nach-

gefragte Bereiche rückgeschlossen werden kann: Unter den am häufigsten genannten befinden sich Webprogrammierung (73%), Desktop-Programme (29%), Handyapps (23%) und Datenbanken (14%) (Stack Overflow, 2017).

Daraus kann abgeleitet werden, dass Webprogrammierung und Desktop-Programme nach wie vor sinnvolle Einsatzbereiche sind. Für mobile Apps spricht der erfahrungsgemäß hohe Motivationsfaktor, da Schülerinnen und Schüler mit dem Privatgerät arbeiten können. Eine Hürde besteht darin, dass die Betriebssysteme iOS (Apple) und Android (nahezu alle anderen Smartphones) zwei getrennte Ökosysteme darstellen. Wird beispielsweise AppInventor eingesetzt, können nur Android-User teilnehmen – vice versa gilt für Swift Playgrounds, dass es nur am iPad läuft. Eine Einheitlichkeit könnte durch die oft diskutierte Bereitstellung von Tablets durch Schulen geschaffen werden, allerdings wurde sie aus finanziellen, politischen oder pädagogischen Gründen bisher nicht breitenwirksam umgesetzt.

Bericht aus der Praxis

Am BRG Salzburg wird das Unterrichtsfach Informatik durchgehend über acht Jahre angeboten. Programmierinhalte sind im

schulautonomen Lehrplan explizit in der 3., 6. und 7. Klasse vorgesehen. Eine bestimmte Programmiersprache ist nicht vorgeschrieben, da dies aufgrund der langfristigen Gültigkeit von Lehrplänen nicht zweckmäßig wäre.

Die schriftliche (nichtstandardisierte) Reifeprüfung wird am Schulstandort erstellt und muss über alle Gruppenteilungen eines Jahrgangs hinweg einheitlich sein. Differierende Programmiersprachen stellen kein Problem dar: Die Aufgabenstellung wird so gewählt, dass eine Lösung in einer Programmiersprache eigener Wahl möglich ist. Unter gegebenen Voraussetzungen ist auch eine im Unterricht nicht behandelte Sprache zulässig.

In den 3. und 4. Klassen des Schuljahres 2017/2018 wurden am BRG u.a. folgende Programmierumgebungen verwendet, wobei Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden: Processing (Grafiken zeichnen mit Java), Kara (Python-Lernumgebung), Micro:bit-Minicomputer (JavaScript) und OpenSCAD (3d-Zeichnen im Programmierstil). In den 7. Klassen des Schuljahres 2017/18 wurden über die bisherige Oberstufe verteilt die Lernprogrammiersprachen Scratch und AppInventor sowie JavaScript, PHP, C#, Visual Basic .NET und Python unterrichtet. Es war eine Vielzahl an Lehrerinnen- und Lehrerteams daran beteiligt, weshalb die Nennung der Gründe für diese Entscheidungen den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.

Zudem wird am BRG ein schulstufenübergreifendes Freifach Robotics angeboten, in dem Roboter zusammengebaut und programmiert werden. Ein Unterschied zur herkömmlichen Programmierung ist, dass Eingaben über Sensoren anstatt durch Maus/Tastatur und Ausgaben mittels Rädern und Greifarmen statt über den Bildschirm erfolgen. Durch Aufgaben wie „Wer schafft es zuerst, dass der Roboter die Rampe erklimmt?“ kann eine motivierende Lernsituation bei Schülerinnen und Schülern herbeigeführt werden.

Die in Abbildung 4 dargestellten Programme bewirken dasselbe Resultat: Ein Roboter mit zwei Antriebsrädern soll zunächst für zwei Sekunden geradeaus fahren, danach soll sich für dieselbe Zeit nur ein Rad drehen, was eine Rechtsdrehung bewirkt. Eine schwierige Herausforderung lautet, ein Programm von grafischer in textorientierte Form zu „übersetzen“. Dies ist auch in umgekehrter Reihenfolge denkbar: Schülerinnen und Schüler, die noch nie mit Python programmiert haben, könnten den Auftrag bekommen, das Python-Programm durch Lesen zu interpretieren, Vermutungen über den Ablauf anzustellen und anschließend in der schon bekannten EV3-Software (zugehörig zum Baukasten Lego Mindstorms EV3) nachzubauen.

Fazit

Digitale Sprachen und insbesondere Programmiersprachen besitzen große Relevanz



Abbildung 4: gleiches Resultat in unterschiedlichen Sprachen: EV3-Software (grafisch) und Python; ein schwieriges Ziel ist das Übersetzen von der einen in die andere Richtung (eigene Screenshots, 2018)

für die Berufswelt der Zukunft, gleichzeitig dehnt sich deren Einsatz auf mehr Schulstufen aus. Dazu existieren einige sogenannte Lernsprachen wie z.B. Scratch, die Programmierkonzepte spielerisch und kindgerecht vermitteln. Eine Alternative stellen Spielroboter dar, die den Unterricht dynamisch gestalten. Zum Verständnis der wesentlichen Grundlagen kann mit diesen Formen bereits viel erreicht werden.

Der Sprung von diesen Lernumgebungen hin zum Einsatz vollwertiger Programmiersprachen, dem Codieren in Textform, ist und bleibt eine Herausforderung. Dieses Ziel vor Augen habend ist es nützlich, dass Schülerinnen und Schüler häufiger und vor allem frühzeitig mit den ersten Programmierschritten und -denkweisen konfrontiert werden.

Literatur

- Bundesgesetzblatt II 219/2016. (9. August 2016). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Abgerufen am 04.08.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>
- Bundesgesetzblatt II 71/2018. (19. April 2018). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden*. Abgerufen am 04.08.2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71>
- Cardy, J. (2. Dezember 2011). *A Collection of JavaScript Gotchas*. Abgerufen am 19.06.2018 von Code Project: <https://www.codeproject.com/Articles/182416/A-Collection-of-JavaScript-Gotchas>
- Cellan-Jones, R. (1. September 2014). *A computing revolution in schools*. Abgerufen am 04.08.2018 von BBC News – Technology: <https://www.bbc.co.uk/news/technology-29010511>
- GitHub. (2017). *The State of the Octoverse 2017*. Abgerufen am 19.06.2018 von <https://octoverse.github.com/>
- Gove, M. (22. Jänner 2014). *Michael Gove speaks about computing and education technology*. Rede an der BETT-Konferenz, London, UK. Abgerufen am 04.08.2018 von GOV.UK: <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-computing-and-education-technology>
- Hour of Code. (2015). Abgerufen am 19.06.2018 von Code.org: <https://hourofcode.com/de/learn>
- NZZ. (21. Oktober 2012). Was Schüler am Computer lernen, ist Glückssache. *Neue Zürcher Zeitung am Sonntag, Bildung: Digital gefordert*, 2–3.
- Schwill, A. (1993). Fundamentale Ideen der Informatik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik Nr. 1*.
- Stack Overflow. (2017). *Developer Survey Results 2017*. Abgerufen am 19.06.2018 von <https://insights.stackoverflow.com/survey/2017>

Professionalität im schulischen Ganzttag

Thomas Waldenberger

Die gesellschaftlichen Veränderungen erfordern den Ausbau ganztägiger Schulformen, wodurch sich neue Tätigkeitsbereiche im pädagogischen Berufsfeld ergeben. Gegenstand vorliegenden Beitrags ist die Professionalisierung jener Mitarbeiter_innen, die an Ganztagschulen den erweiterten Personalstamm der Standorte bilden. Das inhaltliche Spektrum erstreckt sich über Forschungsergebnisse und Entwicklungsstand von Qualifizierungsmaßnahmen bis hin zu Bildungsangeboten der Pädagogischen Hochschulen.

Ganztagschule heute

An die Ganztagschule werden hohe Erwartungen gestellt. Sie soll die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten, neue Lern- und Fördermöglichkeiten eröffnen, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen fördern, Bildungsbenachteiligungen abbauen, Integration und Inklusion voranbringen etc.. Diese Auflistung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und ließe sich noch um vieles erweitern.

Oelkers (2011) sieht in der ganztägigen Schulform eine Veränderung des Erfahrungsfeldes Schule für alle Beteiligten:

- Neben den Lehrkräften treten mit dem zusätzlichen pädagogischen Personal weitere Bezugspersonen in Erscheinung.
- Das schulische Angebot wird erweitert.
- Es kommt zu einer vermehrten Einbindung der Eltern.

„Schulen sind nicht mehr allein in der Definitionsmacht der Lehrerinnen und Lehrer sowie der ihnen nahestehenden Schulpädagogik“ (Oelkers, 2011, S. 5).

An die Ganztagschule werden damit zeitgemäße Herausforderungen gestellt, deren Bewältigung auch speziell für diesen Bereich geschultes Personal erfordert.

Es ist zu fragen, welche Humanressourcen, Professionen und Qualifikationen neben der Lehrerschaft die pädagogische Qualität einer Ganztagschule sicherstellen. Die Erweiterung des Personalstamms durch pädago-

gisch tätige Kräfte bildet per se noch keinen Qualitätszuwachs, wiewohl Oelkers (2011) die Qualifizierung dieser Personengruppe als zentrales Element der Qualitätssicherung festmacht.

Aufgaben und Anforderungen

Die Aufgaben des pädagogischen Personals umfassen drei wesentliche Arbeitsfelder:

- freizeitpädagogischer Bereich
- Unterricht unterstützender Bereich
- organisatorischer Bereich

Ein differenziertes Aufgaben- und Kompetenzprofil findet sich bei Speck (2010, S. 13–21). Er beschreibt als grundlegende Aufgaben Organisation, Bereitstellung und Durchführung adäquater Angebote für Lernzeiten und Freizeit, Erziehungs- und Kooperationsaufgaben, Anpassungsleistungen an das schulische System, Mitarbeit bei der Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, Mitarbeit bei der Koordinierung des Ganztagsbereiches und Mitarbeit bei der Sichtbarmachung des konzeptionellen Zusammenhangs der nachmittäglichen Angebote mit dem vormittäglichen Unterricht.

In Bezug auf dieses Aufgabenprofil sieht Speck (2010) die Erwartungshaltung der Schule und der mit ihr zusammenhängenden Interessensgruppen an die pädagogischen Mitarbeiter_innen unter anderem in einer hohen Kooperationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz, in der Fähigkeit fachlich-inhaltlich und methodisch-

didaktisch ansprechend und angemessen mit Schüler_innen und Gruppen zu arbeiten und adäquat mit schulischen Regeln, Zeitrhythmen und Rollenerwartungen umgehen zu können.

Empirische Forschung zum schulischen Ganzttag

Da die Entwicklung ganztägiger Schulformen in Österreich hinsichtlich Professionalität der pädagogischen Mitarbeiter_innen bislang kaum beforscht wurde, richtet sich der Blick in vorliegendem Beitrag auf die Ganzttagsschulforschung in Deutschland. Diese stützt sich zu einem großen Teil auf die Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG – Studie zur Entwicklung von Ganzttagesschulen, 2012–2015).

StEG ist ein Konsortialprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Studie besteht aus drei mehrjährigen Phasen, die in ihren Schwerpunktsetzungen und Befunden aufeinander aufbauen.

Phase eins (2005–2011) analysiert, wie Ganztagschule die persönliche und fachliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Phase zwei (2012–2015) befasst sich mit der Strukturierung und Organisation von Ganzttagsschulen. Phase drei (2016–2019) analysiert Gestaltungsmerkmale von Ganztagsangeboten und deren Einfluss auf individuelle Förderung.

Verbindendes Element aller drei Phasen ist ein durchgängiges Bildungsmonitoring in Form einer Befragung der Schulleitungen zu Entwicklungsprozessen hinsichtlich Organisation und Strukturen, Ressourcen, pädagogischer Konzeption sowie Angebot und Teilnahme.

Anhand des empirischen Materials von StEG zeigt Leussidis (2016, S. 24) auf, dass sich die Befunde hinsichtlich Professionalität und Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter_innen großteils auf den Bereich der Kooperation mit den Lehrkräften beziehen. Speck (2010) bedient sich ebenso der Daten von StEG, wenn er festhält, dass als eine essentielle Gellingsbedingung für die pädagogische Arbeit an Ganzttagsschulen die Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innenschaft und dem heterogenen Personal mit unterschiedlichen Qualifikationen (pädagogische vs. nicht pädagogische Qualifikation, Studium vs. Nicht-Studium, Ausbildung vs. Nichtausbildung) zu sehen ist.

Innerschulische Kooperation

Ein Teil der Ergebnisse der zweiten Phase von StEG liefert Rückschlüsse zu Modalitäten innerschulischer Kooperation. Die deskriptiven Befunde der bundesweiten Befragung von Schulleitungen (2015) zeigen, dass es mit zunehmender professioneller Heterogenität der pädagogischen Mitarbeiter_innen zu einer Veränderung der Kooperationsintensität mit den Lehrkräften kommt, was bedeutet, dass höher qualifiziertes Personal intensiver kooperiert als niedriger qualifiziertes. Bei der Kooperation mit niedriger qualifiziertem Personal kommt es zu einer vermehrten Polarisierung der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten. Lehrer_innen unterrichten, die anderen leisten die Betreuungsarbeit separiert zu den vorgegebenen Zeiten, wobei Absprachen vorwiegend an den Schnittstellen stattfinden.

In der Interpretation dieser Ergebnisse hebt Carle (2014, S. 69) hervor, dass gerade zusätzlich zu diesen Schnittstellen ebenso formalisierte wie auch informelle Kooperationsituationen für die Umsetzung einer partizipativ erarbeiteten und konzeptionell verankerten gemeinsamen Zielvorstellung erforderlich sind. Die Intensität der Kooperation ist von großer Bedeutung, wenn die

pädagogischen Ziele der gesamten Schule über die bloße Betreuungsfunktion hinausgehen. Die zentrale Frage dabei ist jedoch laut Carle (2014), ob ein Verständigungsprozess zum pädagogischen Selbstverständnis zwischen Lehrer_innenschaft und pädagogischen Mitarbeiter_innen überhaupt stattgefunden hat, da der pädagogische Erfolg auch wesentlich damit zusammenhängt, „ob die Kooperationsbedingungen und der Inhalt der Kooperation pädagogisch und didaktisch förderlich sind“ (Carle, 2014, S. 69).

Professionalisierung der Professionen

Der Ganztagsbetrieb an deutschen Schulen ist durch eine große berufsstrukturelle Vielfalt gekennzeichnet. Neben den Lehrkräften sind Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen, Heilpädagog_innen sowie Mitarbeiter_innen für den freizeitpädagogischen Bereich tätig. Dieser gesamte Personenkreis ist durchwegs heterogen, sowohl im Hinblick auf seine Qualifikationen als auch in Bezug auf Umfang und Art der Beschäftigung.

Oelkers sieht das Berufsfeld nicht nur als Schule an sich, sondern als „Schule in und mit einem Ganztagsbetrieb“ (Oelkers, 2011, S. 6). Er kritisiert, dass es für dieses Professionsfeld unterschiedliche Ausbildungsgänge gibt, die jedoch „nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben“ (Oelkers, 2011, S. 9). Die heutige Ausbildung, so Oelkers, richtet den curricularen Schwerpunkt primär auf Schule im Sinne des Tätigkeitsfeldes der Lehrer_innen, ohne speziell auf Ganztagschulen zugeschnitten zu sein. Der Autor sieht die grundlegenden Voraussetzungen, um die neuen Herausforderungen der Ganztagschule angehen zu können, in der Heranbildung einer gemeinsamen Identität der beteiligten Professionen und in der Entwicklung von Einstellungen, die sich auf das besondere Handlungsfeld des Ganztagesbetriebs beziehen.

Derzeit gibt es in Deutschland keine spezielle Ausbildung an Hochschulen für das freizeitpädagogische Personal im schulischen Ganztage. Die hochschulische Qualifizierung für diesen Personenkreis spielt an den Institutionen bisher eine untergeordnete Rolle, obwohl, wie Oelkers (2011) betont, eine Anhebung auf Hochschulniveau ein entscheidender Schritt für die Professionalisierung der pädagogisch Tätigen in diesem Arbeitsfeld wäre. Dazu braucht es, so Oelkers, „eine Erweiterung des Anforderungsprofils in Richtung schulische Tätigkeiten, die qualifiziert beschrieben werden müssen“ (Oelkers, 2011, S. 10). Die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau ist in Deutschland aus Kostengründen derzeit nicht absehbar, was bedeutet, dass die Einführung der Ganztagschulen ohne Einflussnahme auf die Ausbildungsunterschiede der verschiedenen Professionen erfolgt ist.

Situation in Österreich

In Österreich werden derzeit die meisten Ganztagschulen in getrennter Form geführt. Der Schulbetrieb ist, ausgenommen an Tagen mit Nachmittagsunterricht, in den vormittäglichen Unterrichtsteil und den nachmittäglichen Betreuungsteil gegliedert. Dieser wiederum besteht aus Lernzeiten und Freizeitteil. Somit gibt es an den Schulen eine klar getrennte Aufgabenverteilung: Während sich Lehrer_innen auf die Kernaufgabe des Unterrichtens konzentrieren, übernimmt das weitere pädagogische Personal die Freizeitgestaltung, was einen steigenden Bedarf an pädagogisch ausgebildeten Personen nach sich zieht. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2018) in diesem Zusammenhang auf den Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik, der entwickelt wurde, um dem oben dargestellten Bedarf Rechnung zu tragen. Eine Arbeitsgruppe aus Vertreter_innen mehrerer Pädagogischer Hochschulen entwickelte bereits 2011 Rahmenvorgaben zur Erstellung des Curriculums für den Hoch-

schullehrgang, der seit 2012 an fast allen Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. Zusätzlich wurden 2017 Rahmenvorgaben für einen weiteren Ausbildungsgang mit besonderem Schwerpunkt auf Lernhilfe im Rahmen der Lernzeiten entwickelt. Bei diesem Hochschullehrgang für Erzieher_innen in Bezug auf Lernhilfe handelt es sich um eine kombinierte Ausbildung zur Begleitung von Lernprozessen sowie zur Gestaltung des Freizeitteils. Beide Hochschullehrgänge werden an der PH Salzburg Stefan Zweig ab 2019/20 in studienübergreifender modularer Form angeboten. Die Zielgruppe für diese Hochschullehrgänge besteht sowohl aus Personen, die bereits in der Ganztagschule tätig sind und sich nun auch formal qualifizieren müssen, als auch aus Personen, die zukünftig in diesem Arbeitsfeld tätig werden wollen.

Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Die oben erwähnten Rahmenvorgaben sind unter Berücksichtigung der Praxisrelevanz entstanden und lassen Spielraum für regionale und standortspezifische Besonderheiten. Beim Hochschullehrgang für *Freizeitpädagogik* liegt die Besonderheit des Angebots der PH Salzburg Stefan Zweig in der organisatorischen Ausrichtung der Praxismodule: Aufgrund der Erfahrungen aus den Hochschullehrgängen 2012/13 und 2013/14 sowie den qualitativen Befragungen der Absolvent_innen hinsichtlich Umsetzung und Nachhaltigkeit ergab sich für die

Folgelehrgänge eine Erweiterung der Praktika in Form eines zusätzlichen geblockten Abschlusspraktikums an der Praxistagesstätte der PH Salzburg Stefan Zweig.

Beim Hochschullehrgang *Erzieher_innen für die Lernhilfe* wurde, im Gegensatz zu anderen Pädagogischen Hochschulen, in den Modulen zur Begleitung von Lernprozessen zugunsten der überfachlichen Themenfelder Pädagogische Diagnostik, Lern- und Begabtenförderung, Lese- und Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie und e-Learning auf eine fachliche Schwerpunktsetzung in Deutsch, Mathematik und Englisch verzichtet.

Die Evaluation der bisherigen Hochschullehrgänge für Freizeitpädagogik hinsichtlich der Relevanz der Ausbildungsinhalte zeigt, dass die Themen Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation, Konfliktmanagement, Teamentwicklung und Diversität von den Absolvent_innen als vorrangig erachtet werden. Spielerische, künstlerisch-kreative und bewegungsorientierte Aktivitäten werden erst in weiterer Folge als relevant gesehen. 71% der Befragten (N=118) konnten inner-schulische Kooperationsstrukturen vorwiegend mit Schulleitungen und Lehrer_innen weiterentwickeln. Hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeit von Ausbildungsinhalten in Bezug auf die berufliche Alltagssituation ergab die Selbsteinschätzung der Absolvent_innen auf einer zehnstufigen Skala folgendes Bild (vgl. Abbildung 1):

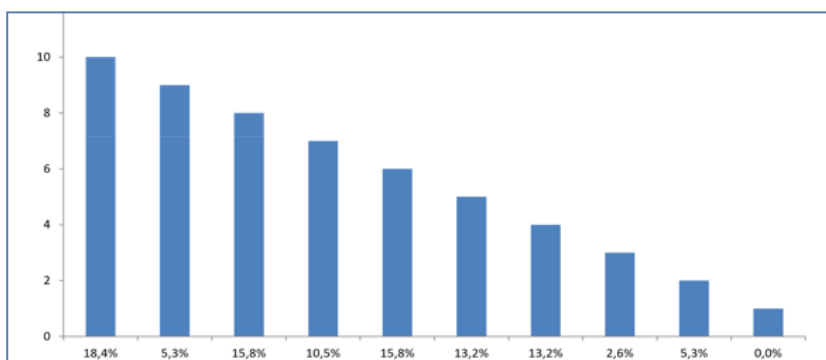


Abbildung 1: Umsetzung der Ausbildungsinhalte im beruflichen Alltag.
Graphik Umfrage Online

Demnach sind 18,4% der Befragten der Meinung, dass sie die Ausbildungsinhalte im beruflichen Alltag zu 100% umsetzen können.

Dieses Bild könnte symptomatisch für den derzeitigen Stellenwert des pädagogischen Personals an Ganztagschulen in Österreich und Deutschland gesehen werden. Einerseits scheint multiprofessionelle Kooperation als ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Wirkarbeit gesehen zu werden, andererseits erhebt sich die Frage, inwiefern diese Zusammenarbeit in der Praxis tatsächlich eine Rolle spielt. Dies hängt eng mit einer „Begegnung auf Augenhöhe“ zusammen, die mit einer wechselseitig gleichwertigen Wahrnehmung der handelnden Personen einhergeht. Diese lässt sich jedoch für das Personal des freizeitpädagogischen Bereiches schwer erreichen, wenn es lediglich mit Betreuungsaufgaben vor und nach der Unterrichtszeit befasst ist. Professionalität im schulischen Ganztage sollte als ganzheitliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden, die über personelle Qualifikationsmaßnahmen hinausgeht.

Literatur

- BMBWF. (2018). *Personal an ganztägigen Schulformen*. Abgerufen am 15.06.2018 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/pers/index.html>
- Carle, U. (2014). Gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams an Ganztagschulen. In U. Erdsiek-Rave, & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 66–72). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Konsortium, S. (Hrsg.). (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt: StEG - Konsortium.
- Leussidis, E. (2016). Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch fähigen Personals an Ganztagschulen. (S. Dippelhöfer, Hrsg.) *Justus-Liebig-Universität Giessen/Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*(11), S. 10–36.
- Oelkers, J. (Oktober 2011). Ganztagschulen – eine Herausforderung des deutschen Schulsystems. *Vortrag auf dem ersten Münchner Ganztagskongress am 26. Oktober 2011*. München. Abgerufen am 03.06.2018 von <https://febmpg.files.wordpress.com/2011/11/ganztagskongress-1111011.pdf>
- Radisch, F., Klemm, K., & Tillmann, K.-J. (Februar 2018). Was ist eine gute Ganztagschule? Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. (D. V. Grundschulverband, Hrsg.) *Grundschule aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 141, S. 6–9.
- Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*(1), S. 13–21.
- StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Abgerufen am 14.06.2018 von <http://www.projekt-steg.de/content/%C3%BCber-steg>
- Wichmann, M. (2014). Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In U. Erdsiek-Rave, & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams* (S. 60–65). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Zühlke, C., Supper, S., & Krinecki, J. (2015). *Praxis-Handbuch Ganztagschule. Vorgaben und Anregungen zur Gestaltung ganztägiger Schulen in Baden-Württemberg* (2. Ausgabe). (Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Baden-Württemberg, Hrsg.) Stuttgart. Abgerufen am 10.06.2018 von www.bw.ganztageigig-lernen.de/sites/default/files/SAG_Praxis-handbuch_151027.pdf

Lebenslanges Lernen in der beruflichen Bildung. Perspektiven für Agierende in metalltechnischen Lehrberufen

Florian Mitsche

Die Bedeutung Lebenslangen Lernens für die persönliche sowie für die gesellschaftliche Entwicklung wird zunehmend anerkannt. Die hier vorgestellte empirische Untersuchung soll aktuelles Verhalten und Erleben im Handlungskontext der beruflichen Ausbildung in metalltechnischen Lehrberufen sowie die Motivationslage hinsichtlich formaler und nonformaler Weiterbildung beschreiben, um Agierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei der Ableitung von praktischen Handlungsanweisungen zu unterstützen.

Rückblick

Die internationale Diskussion zum Lebenslangen Lernen wird im europäischen Raum vergleichsweise spät reflektiert.

Während international nicht-formalisierte und informelle Lernprozesse (out-of-school-education) in den 1950er Jahren vorwiegend in der Erwachsenenbildung diskutiert werden (Knowles, 1951), bestimmt in den 1960er und 1970er Jahren die Problematik der Entwicklungshilfe – ein geringer Ausbaugrad des formalen Bildungssystems in Ländern der dritten Welt und hohe Kosten der Entwicklung komplexer formaler Aus- und Weiterbildungssysteme – die bildungspolitische Diskussion (Schiersmann, 2007, S. 27–28).

In den 1970er Jahren beginnt auch in den Industrieländern ein Diskurs über bildungspolitische Anforderungen im Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitswelt, mit einer wissenschaftlich-technischen Revolution und mit zunehmenden Informationsströmen (Overwien, 2001, S. 359).

In einem in der internationalen Fachöffentlichkeit viel beachteten Bericht der Faure-Kommission der UNESCO wird die grundlegende bildungspolitische Bedeutung informeller Lernformen festgestellt, die demnach etwa 70% allen menschlichen Lernens umfassen (Faure et al., 1972, S. 181–210).

Mitte der 1990er Jahre wird in einem UNESCO-Bericht der vom ehemaligen Präsidenten der EU-Kommission, Jaques Delors, 1993 ins Leben gerufenen internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert die Notwendigkeit einer breit angelegten Grundbildung betont, die vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen vermitteln soll. Jaques Delors beschreibt eine holistische und einheitliche Vision der Bildung, die auf den Paradigmen des lebenslänglichen Lernens und auf vier Säulen des Lernens gestützt ist – *learning to know, learning to do, learning to live together und learning to be* (Delors, 1996, S. 37). *Learning to be* baut auf die Ausführungen des Faure-Reports auf (Faure et al., 1972).

Vor dem Hintergrund einer weltweiten wirtschaftlichen Rezession und seit den 1970er Jahren (bis auf die zweite Hälfte der 1980er Jahre) ständig gestiegener Arbeitslosigkeit nehmen nun auch die Europäischen Gemeinschaften die internationale Diskussion zum Lebenslangen Lernen auf (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1994, S. 11).

Ein wesentlicher Meilenstein in der bildungspolitischen Entwicklung Lebenslangen Lernens in Europa ist „... das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen ...“ gemäß Ziffer fünf der

Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates im März des Jahres 2000 auf einer Sondertagung in Lissabon (Europäisches Parlament, 2000a).

Maßnahmen im Anschluss an die Sondertagung in Lissabon werden beschlossen (Europäisches Parlament, 2000b, Ziffer 33) und schließlich mit der Herausgabe des Memorandums über Lebenslanges Lernen eine Diskussion über die praktische Umsetzung eines Konzepts zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und der sozialen Integration in Gang gesetzt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 10–11).

Weitere wichtige Meilensteine sind die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2006), zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2009a) und zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), die die Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung individueller Lernergebnisse erleichtern soll (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2009b).

Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen

Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte sind dem Memorandum über Lebenslanges Lernen nach der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 5–6). Die individuelle Lernmotivation und eine möglichst große Vielfalt an Lerngelegenheiten sind das

Rüstzeug für eine erfolgreiche Implementierung des Lebenslangen Lernens. Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen, es sollte also jeder die Möglichkeit haben selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9).

Problemstellung

Bereits im Bericht von Delors wird die Notwendigkeit einer breit angelegten Grundbildung betont, die vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen vermitteln soll (Delors, 1996, S. 21), wichtige Mittel dazu sind der Zugang zu aktuellen Informationen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 5–6).

Um Ausbildungs- und Weiterbildungssysteme an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden anpassen zu können (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 9–10), müssen entsprechende empirische Befunde erarbeitet werden.

Empirische Untersuchung

Zielsetzung der im Folgenden dargestellten empirischen Untersuchung ist es, nähere Erkenntnisse über Zielgruppen für die Planung der Unterrichtstätigkeit an Berufsschulen in metalltechnischen Berufen zu gewinnen.

Die vorliegende Untersuchung ist als deskriptive Querschnittstudie in Ex-post-facto-Anordnung konzipiert. Die wissenschaftlichen Befunde dieser populationsbeschreibenden Untersuchung sollen aktuelles Verhalten und Erleben im Handlungskontext der beruflichen Ausbildung in metalltechnischen Lehrberufen sowie die Motivationslage der Lernenden hinsichtlich formaler und non-formaler Weiterbildung beschreiben und

Agierende der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei der Ableitung von praktischen Handlungsanweisungen unterstützen (Döring & Bortz, 2016, S. 51–52).

Die Untersuchungspopulation (n = 719) erstreckt sich auf alle im Bundesland Salzburg im Schuljahr 2013/14 an Berufsschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler der Gruppenlehrberufe Metalltechnik (Hauptgruppe) sowie der Lehrberufe Werkzeugbautechnik und Zerspanungstechnik (Vergleichsgruppe).

Die Untersuchung basiert auf einer Befragung von 158 Schülerinnen und Schülern der Landesberufsschule Hallein im Juni 2014. Die Auswertung der empirischen Daten erfolgt durch (teilweise multiple) bivariate Analysen der Häufigkeitsverteilungen dichotomer Variablen.

Bei den zugrunde liegenden Kreuztabelleanalysen wird die nominalskalierte Variable *Berufsgruppe* (mit den entsprechenden Ausprägungen Hauptgruppe und Vergleichsgruppe) als unabhängige Variable eingesetzt (Spalten) und mit den nominalskalierten Variablen der einzelnen Fragestellungen aus dem Fragebogen zur Untersuchung der Häufigkeitsverteilungen in Beziehung gesetzt (Zeilen).

Die Ergebnisse der gegenständlichen empirischen Untersuchung wurden als Bachelorarbeit an der Pädagogische Hochschule Oberösterreich eingereicht, diese ist unter einer Open Access Lizenz online verfügbar (Mitsche, 2015).

Befragung mittels Online-Fragebogen

Der Fragebogen gliedert sich in vier Abschnitte, wobei der erste Teil den demografischen und soziokulturellen Kontext der Befragten beschreibt. In den folgenden drei Abschnitten des Fragebogens werden Angaben erhoben, die für die Berufswahl der untersuch-

ten Population ausschlaggebend waren, ebenso Angaben zur Selbsteinschätzung der fachbezogenen Leistungen sowie Angaben zur Motivation bezüglich beruflicher Weiterbildung (Mitsche, 2015, Anhang 1).

Soziodemografische Merkmale

Tendenziell besuchten Befragte der Hauptgruppe zuletzt vor ihrer Lehrausbildung häufiger eine Schule mit niedrigerem Ausbildungsniveau als jene in der Vergleichsgruppe. In der Vergleichsgruppe weisen die Berufsbildenden höheren Schulen die größte Häufigkeit auf (Mitsche, 2015, S. 25–26).

Die Lehrbetriebsgröße sowohl nach Mitarbeiteranzahl als auch nach Anzahl der auszubildenden Lehrlinge ist in der Hauptgruppe überwiegend durch handwerkliche und mittelbetriebliche Strukturen geprägt, während in der Vergleichsgruppe überwiegend großbetriebliche Strukturen vorherrschen (Mitsche, 2015, S. 27–28).

Berufsorientierung

Die Berufsorientierung der Untersuchungspopulation stützt sich im Wesentlichen auf Berufspraktika, Berufsinformationsportale und sonstige berufliche Informationen im Internet sowie Berufsinformationsmessen. Darüber hinaus ist die Berufsorientierung deutlich geprägt vom Bekanntenkreis, insbesondere in der Vergleichsgruppe (Mitsche, 2015, S. 28–29).

Bezüglich Berufsberatung spielt der Bekanntenkreis die größte Rolle, mehr als die Hälfte der Befragten der Vergleichsgruppe sowie ein Drittel der Hauptgruppe nutzen diese Möglichkeit.

Der Anteil der Befragten, die vor ihrer Berufswahl einen Einblick in den Berufsalltag erhalten haben, ist in beiden Gruppen sehr hoch. Mehr als vier Fünftel der Befragten der Hauptgruppe haben ein Berufspraktikum

absolviert, in der Vergleichsgruppe ist dieser Anteil mit rund drei Viertel nur geringfügig niedriger (Mitsche, 2015, S. 30–31).

Fachliche Selbsteinschätzung

Die Ergebnisse der gegenständlichen Untersuchung zur Selbsteinschätzung der Befragten zeigen in den meisten Fachbereichen eine unterschiedlich ausgeprägte Tendenz, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich zur schulischen Leistungsbeurteilung zumindest in den gehobeneren Leistungsbereichen zu unterschätzen (Mitsche, 2015, S. 31–36).

Der überwiegende Teil der Befragten fühlt sich von der Berufsschule gut auf die Tätigkeit im Lehrbetrieb vorbereitet und mehr als drei Viertel der Befragten fällt es leicht dem Unterricht in der Berufsschule zu folgen. Dem steht allerdings ein erheblicher Anteil an Lehrlingen gegenüber, die sich im Lehrbetrieb oft überfordert fühlen (Mitsche, 2015, S. 36–41).

Bereitschaft zur Weiterbildung

Die Bereitschaft zur formalen Weiterbildung ist relativ hoch. Der weitaus überwiegende Teil aller Befragten ist bereit, nach der Lehrausbildung (bzw. im Fall der Berufsreifeprüfung bereits während der Lehrausbildung) an Maßnahmen zur formalen Weiterbildung teilzunehmen. Die Meisterprüfung nimmt dabei mit einer Häufigkeit der Nennungen von mehr als zwei Drittel der Befragten den ersten Rang ein, gefolgt von der Berufsreifeprüfung. Statistisch signifikant ist die hohe Bereitschaft zur Absolvierung der Berufsreifeprüfung sowie eines weiterführenden Studiums in der Vergleichsgruppe (Mitsche, 2015, S. 41–44).

Ähnlich hoch ist die Bereitschaft der Befragten zu nonformaler Weiterbildung. Um ihre Karriereaussichten sowie ihr Wissen und ihre Kenntnisse zu verbessern und wenn ihre Ar-

beitgeberinnen oder Arbeitgeber das von ihnen verlangen, ist der weitaus überwiegende Teil aller Befragten bereit sich auch in der Freizeit weiterzubilden (Mitsche, 2015, S. 46–48).

Ausblick

Die empirischen Befunde der hier vorgestellten Untersuchung sollten dem Entwurf weiterführender Untersuchungen zugrunde gelegt werden. Zwischenzeitlich ist jedoch eine breite Basis an statistischen Analysen und empirischen Untersuchungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung verfügbar, interdisziplinär und sowohl in internationaler als auch in nationaler oder regionaler Ausprägung. Diese Publikationen können beispielsweise sekundärstatistischen Analysen unterzogen werden.

Auswahlbibliografie Berufsbildung

Eine Auswahlbibliografie zum Thema Berufsbildung ist online verfügbar und wird laufend nachgeführt (Mitsche, 2018). Einträge können in verschiedenen Zitierstilen zitiert werden oder in den gängigen Zitierformaten zur Aufnahme in eigene Literaturdatenbanken exportiert werden.

Nutzerinnen und Nutzer der Literatursoftware Zotero (siehe <http://zotero.org>) können die Auswahlbibliografie als Gruppenbibliothek einbinden, damit wird die laufende Aktualisierung gewährleistet.

Literatur

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within* (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). Paris: UNESCO Publishing. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Europäisches Parlament. (Hrsg.). (2000a). *Europäischer Rat. Lissabon, 23./24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Abgerufen von http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

LEBENSLANGES LERNEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG. PERSPEKTIVEN FÜR AGIERENDE IN METALLTECHNISCHEN LEHRBERUFEN

Florian Mitsche

- Europäisches Parlament. (Hrsg.). (2000b). Europäischer Rat. Santa Maria da Feira, 19./20. Juni 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Abgerufen von http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_de.htm
- Europäisches Parlament, & Rat der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, 2006/962/EG ABl. L 394 § (2006). Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Europäisches Parlament, & Rat der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, 2009/C 155/01 ABl. C 155 § (2009). Abgerufen von [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01))
- Europäisches Parlament, & Rat der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), 2009/C 155/02 ABl. C 155 § (2009). Abgerufen von [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02))
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Knowles, M. S. (1951). *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York: Association Press. Abgerufen von <https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015016201900>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1994). *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung: Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert*. Weißbuch. Luxemburg: Ami für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Abgerufen von <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9ad9a31d5004>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen No. SEK(2000) 1832). Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Abgerufen von <https://www.yumpu.com/de/document/view/7466367/memorandum-uber-lebenslanges-lernen>
- Mitsche, F. (2015). *Lebenslanges Lernen in der beruflichen Bildung: Perspektiven für Akteure in metalltechnischen Lehrberufen* (Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1325160>
- Mitsche, F. (2018). *Vocational Training: Auswahlbibliografie „Berufsbildung“* (Zotero Gruppenbibliothek). Abgerufen von https://www.zotero.org/groups/2206865/vocational_training/
- Overwien, B. (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“* (S. 359–376). Berlin: BBJ-Verlag. Abgerufen von https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/bbj.pdf
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage.

Berufsausbildung nach § 8b Berufsausbildungsgesetz (BAG) – ein Erfolgsmodell?

Edith Auinger-Pfund

Im Jahr 2006 wurde im Berufsausbildungsgesetz durch die „Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2“ die Möglichkeit geschaffen, Jugendlichen mit schlechten Einstiegschancen zu einer Berufsausbildung zu verhelfen. Der Begriff „Inklusive Pädagogik“ ist im Berufsausbildungsgesetz nicht verankert. Die vor 2015 bestehende „Integrative Berufsausbildung“ ist heute die „Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2“. Der Artikel beleuchtet die Entwicklung der gesetzlichen Grundlagen für die Einbindung benachteiligter Personen in die duale Berufsausbildung. Die angeführten Statistiken aus OÖ und Österreich zeigen, dass dieses Modell als Erfolgsmodell bezeichnet werden kann.

Auswirkungen der Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2 auf den Arbeitsmarkt

Das Angebot für eine möglichst flächendeckende Berufsausbildung für junge Menschen ist Österreichs Antwort auf Jugendarbeitslosigkeit, eine Chance für schwer vermittelbare Jugendliche, aber auch eine Chance für Berufsschulen neue pädagogische Wege zu beschreiten. Auch für die Wirtschaft eröffnen sich Möglichkeiten bei

einem schrumpfenden Angebot an Lehrlingen durch diese Ausbildung Jugendliche zu erreichen, die ansonsten für den Arbeitsmarkt verloren wären.

Mit einer Jugendarbeitslosenquote von 9,8% (Wirtschaftskammer Österreich, WKO) liegt Österreich im Jahr 2018 an viertbesten Stelle in der Europäischen Union und damit nach wie vor deutlich unter dem europäischen Durchschnitt (EU-28) von 16,8% (vgl. Abbildung 1).

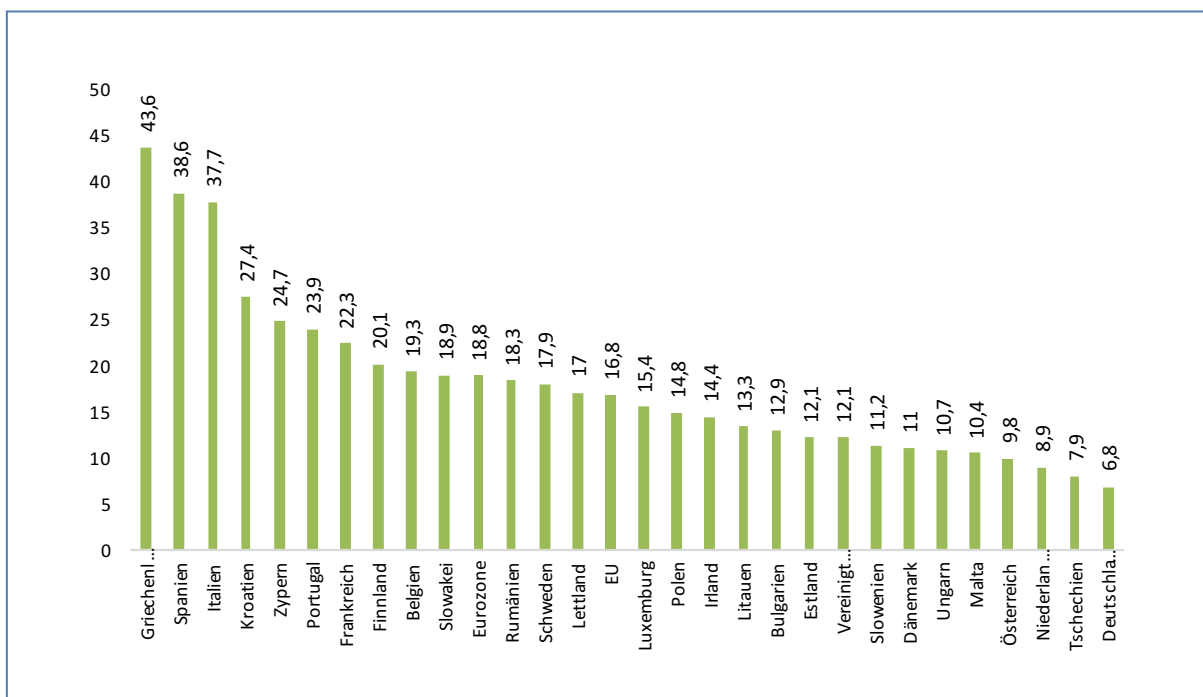


Abbildung 1: Jugendarbeitslosigkeit EU-Länder in %, Mai 2018, (WKO, 2018)

Diese im internationalen Vergleich günstige Position verdankt Österreich nicht zuletzt dem dualen Ausbildungssystem und den zielgerichteten Angeboten der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Verbindung mit der Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2 (Jugend am Werk, 2017).

Die inklusive Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2 wird von der Berufsausbildungsassistenz betreut. Das gesetzlich verankerte bedarfsorientierte Interventions-Angebot der Berufsausbildungsassistenz gilt als Erfolgsmotor zwischen der österreichischen Ausbildungsgarantie/-pflicht und dem Bestreben, Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eine erfolgreiche Höherqualifizierung durch anerkannte Ausbildungsabschlüsse zugänglich zu machen und die individuell bestmögliche Erwerbskarriere zu fördern (Jugend am Werk, 2017).

Die Berufsausbildungsassistenz ist in jedem Bundesland unterschiedlich organisiert. In Oberösterreich werden diese Jugendlichen seit 2017 ausschließlich von der „Jugend am Werk GmbH“ im Rahmen der Ausbildungswege „Verlängerte Lehre“ oder „Teilqualifikation“ flächendeckend mit passgenauen Unterstützungsangeboten sowie lösungs- und konsensorientierten Umsetzungsstrategien für alle im Ausbildungsprozess Beteiligten begleitet (Jugend am Werk, 2017). In anderen Bundesländern gibt es z.T. mehrere Anbieter, die diese Dienstleistung zur Verfügung stellen.

Historische Entwicklung Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2

Der erste Schritt in jüngerer Vergangenheit zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen erfolgte im Jahr 2000. Zu diesem Zweck wurde das BAG um den § 8b ergänzt, der die sogenannte „Vorlehre“ enthielt (BGBl. I Nr. 83/2003).

§ 8b. (1) Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen

mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann der Bildungsinhalt des ersten Lehrjahres eines Lehrberufes im Rahmen einer Vorlehre vermittelt werden, um für diese Personen den Antritt eines in der Lehrberufsliste angeführten Lehrberufs oder den Übertritt in einen in der Lehrberufsliste angeführten Lehrberuf zu erleichtern.

2003 wurde der Grundstein für die noch heute relevante Fassung des BAG gelegt. Der § 8b wurde novelliert. Es entstand die sogenannte „integrative Berufsausbildung“ nach § 8b Abs. 1 und 2.

„Integrative Berufsausbildung“

§ 8b. (1) Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit (§ 7 Abs. 1 lit. b) längere Lehrzeit vereinbart werden. Die sich auf Grund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist.

(2) Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. In der Vereinbarung sind jedenfalls die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Dauer der Ausbildung festzulegen. Die Dauer dieser Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren

betragen. Ein Ausbildungsvertrag über eine Teilqualifizierung hat Fertigkeiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind (BGBl. I – Nr. 79/2003).

2010 wurde die „Integrative Berufsausbildung“ um die Möglichkeit der Schaffung von überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen nach § 8c ergänzt. Diese Ausbildungseinrichtungen fungieren seither als „Ersatzlehrbetriebe“, in denen die Jugendlichen ihre Ausbildung absolvieren können, sofern sie keine Beschäftigung in einem Unternehmen auf dem sogenannten „ersten Arbeitsmarkt“ finden. Die Jugendlichen werden vom AMS den überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen zugewiesen, die die erforderlichen Berufspraktika für die Auszubildenden organisieren und vermitteln. Des Weiteren bieten sie den Jugendlichen auch ergänzende Kurse, Ausbildungen und Förderunterricht an. Diese Gesetzesänderung führte in ÖÖ zu einem kontinuierlichen Anstieg der Auszubildenden nach § 8b Abs. 1 und 2.

§ 8c. (1) Das Ausbilden von Personen in einer integrativen Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 1 oder Abs. 2 in Ausbildungseinrichtungen, die weder von einem Lehrberechtigten geführt werden noch Schulen oder im § 29 angeführte Anstalten sind, bedarf einer Bewilligung des Bundesministers für Wirtschaft, Familie und Jugend, soweit nicht die Voraussetzungen des § 30b vorliegen (BGBl. I - Nr. 40/2010).

2015 führte eine neuerliche Novellierung des BAG zum Wegfall der Bezeichnung „integrative Berufsausbildung“. Diese Ausbildungsvariante wird seither als Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 1 und 2 bezeichnet. Zur einfacheren Bezeichnung haben sich die Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren in Abstimmung mit den Schulaufsichtsorganen für Berufsschulen bei einer Bundes-

konferenz im Juni 2017 auf die informelle Bezeichnung „IBA“ für „Individuelle Berufsausbildung“ geeinigt.

... In § 8b Abs. 3 entfällt die Wortfolge „in einer integrativen Berufsausbildung“.

In § 8b Abs. 4 wird im Einleitungssatz die Wortfolge „in einer integrativen Berufsausbildung“ durch die Wortfolge „gemäß Abs. 1 oder Abs. 2“ ersetzt. [...] (BGBl. I - Nr. 78/2015).

Gesetzliche Grundlagen als Voraussetzung für die Berufsausbildung nach § 8b Abs. 1 und 2

Berufsausbildungsgesetz (BAG) § 8b ff

Wie bereits oben beschrieben, schafft das BAG die Voraussetzung für die Berufsausbildung benachteiligter Personen. Es bietet sowohl die Möglichkeit der „verlängerten Lehrzeit“ (§ 8b Abs. 1) als auch die der „Teillehre“ (§ 8b Abs. 2).

Im Fall der verlängerten Lehrzeit haben die Betroffenen länger Zeit einen Lehrberuf zu erlernen, als es das BAG im Regelfall vorsieht. Die Ausbildungsinhalte sowohl im Lehrbetrieb als auch in der Berufsschule sind jedoch dieselben wie bei einer Lehre nach § 1 BAG. Der/die Auszubildende kann am Ende einer verlängerten Lehrzeit zur Lehrabschlussprüfung antreten und einen vollwertigen Lehrabschluss erwerben.

Bei der Teilqualifikation werden im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule nur Teile des betreffenden Lehrberufs vermittelt. Damit ist es den Auszubildenden nicht möglich, einen vollwertigen Lehrabschluss zu erwerben. Es ist jedoch während der Ausbildungsdauer möglich, sehr individuell auf die Fähigkeiten dieser Jugendlichen einzugehen. Vor allem in der Berufsschule können die zu vermittelnden Inhalte stark eingeschränkt werden (siehe Lehrplan-Verordnung).

Wenn ein Lehrling nach § 8b Abs. 2 an der Berufsschule nach einem eingeschränkten Lehrplan unterrichtet wird, wird dieser Lehrplan durch Bescheid des Landesschulrates erlassen. Das Berufsschulzeugnis enthält folgenden Hinweis: „Er/Sie wurde gemäß § 8b Abs. 2 des Berufsausbildungsgesetzes, BGBl. Nr. 142/1969, unter Anwendung des § 4 der Verordnung über die Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016), BGBl. Nr. 211/2016 in der jeweils geltenden Fassung, unterrichtet“ (Zeugnisformularverordnung, BGBl. 211/2016).

Einige Kollektivverträge enthalten besondere Tarifbestimmungen für Lehrlinge nach § 8b BAG, so z.B. der Kollektivvertrag für Handelsangestellte (WKO, ÖGB, 2017).

Lehrplanverordnung § 4

In der Lehrplanverordnung § 4 finden sich die Bestimmungen darüber, wie und in welchem Ausmaß die Lehrinhalte für die Ausbildung nach § 8b Abs. 2 verändert werden können.

§ 4. (3) Im Rahmen der zusätzlichen Lehrplanbestimmungen haben die Landesschulräte unter Bedachtnahme auf die gemäß § 8b Abs. 8 des Berufsausbildungsgesetzes Ausbildungsziele und -inhalte sowie auf die persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Berufsschülerinnen und Berufsschüler individuell oder nach Möglichkeit auch generell

1. die Bildungs- und Lehraufgaben, die Lehrstoffe und das Stundenausmaß in den einzelnen Pflichtgegenständen sowie
2. an Stelle von Pflichtgegenständen verbindliche Übungen unter entsprechender Adaptierung der Bildungs- und Lehraufgaben, der Lehrstoffe und des Stundenausmaßes festzulegen. Darüber hinaus können zur Erlangung der festgelegten Ausbildungsziele und -inhalte sowie zu den persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und

Schüler entsprechend unverbindliche Übungen und Freigegegenstände festgelegt werden (Verordnung über die Lehrpläne für Berufsschulen, 2016).

LDG § 52 Abs. 3

Das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz 1984 bietet die Möglichkeit die zusätzlichen Leistungen, die Lehrer_innen im Rahmen der Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 1 und 2 erbringen, abzugelten. Dies erfolgt über eine Lehrpflichtverminderung (Budgetbegleitgesetz 2009, BGBl. I Nr. 52/2009): „Lehrpflichtverminderung für Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 1 und 2: Für Lehrpflichtverminderungen gemäß § 52 Abs. 3 LDG 1984 stehen den Schulen pro Schüler/in gemäß § 8b Abs. 1 und 2 maximal 10 Unterrichtseinheiten pro Schuljahr zu (Erlass des LSR OÖ A1-96/1-14, 2014).

Entwicklung der Individuellen Berufsausbildung (IBA) Oberösterreich in Zahlen

Abbildung 2 zeigt den prozentuellen Anteil der Lehrlinge gemäß § 8b Abs. 1 und 2 in den oberösterreichischen Berufsschulen am Stichtag 15.05.2017.

Die Zahlen der Lehrlinge gemäß § 8b Abs. 1 und 2 steigen seit 2008 stetig, sie stehen jedoch in starkem Zusammenhang mit der Art der Lehrberufe, die an den jeweiligen Berufsschulen unterrichtet werden. So ist deutlich zu erkennen, dass die Zahlen in den OÖ Schulen mit technischen Berufen (Farbe Orange in der unten stehenden Grafik) eindeutig unter denjenigen liegen, in denen kaufmännische (blau) bzw. gewerbliche (grün) Lehrberufe unterrichtet werden.

Der prozentuelle Anteil der Lehrlinge gemäß § 8b Abs. 1 und 2 an der Gesamtschüler_innenzahl hat sich in OÖ seit 2008 beinahe verdreifacht. Dies zeigt deutlich die zunehmende Bedeutung der Ausbildung gemäß § 8b Abs. 1 und 2 (vgl. Abbildung 3).

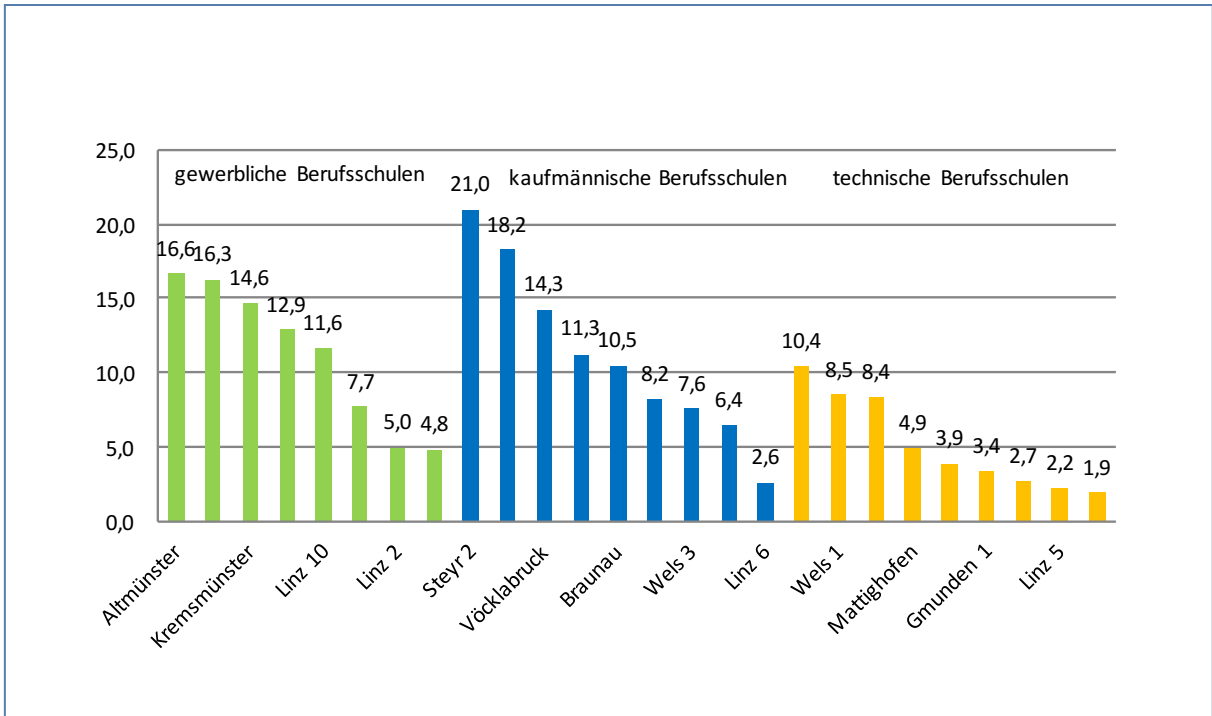


Abbildung 2: IBA-Schüler in % der Gesamtschüler_innenzahlen nach Schulart Stichtag 15.05.18 (LSR für OÖ, Abt. B4, 2018)

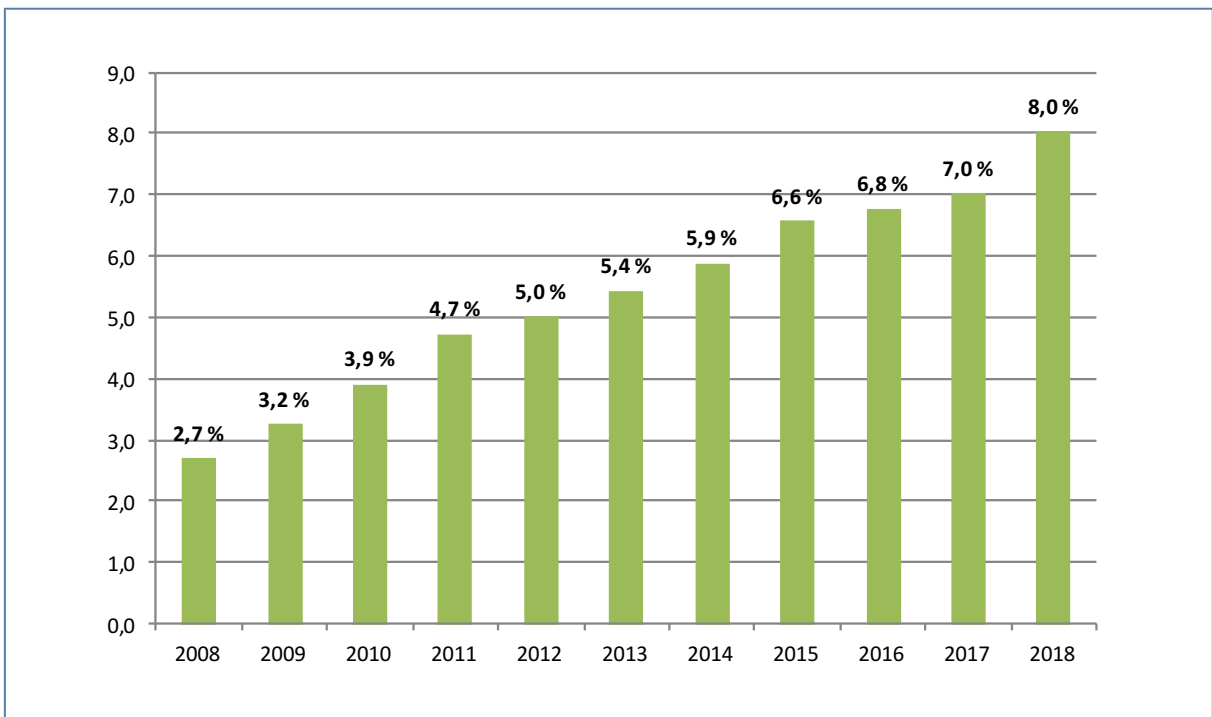


Abbildung 3: IBA-Schüler_innen OÖ in % der Gesamtschüler_innen gesamt, 15.05.2018 (LSR für OÖ, Abt. B4, 2018)

In absoluten Zahlen weisen die IBA-Schüler_innen in OÖ zwar einen leichten Rückgang bzw. eine Stagnation auf, dies liegt jedoch daran, dass die Gesamtschüler_innenzahl an oberösterreichischen Berufsschulen seit 2010 stetig sinkt. So waren es 2010 noch insgesamt 30.635 Schüler_innen, 2017 jedoch nur noch 25.127 (vgl. Abbildung 4).

Ausbildungsabschlüsse und -abbrüche in Oberösterreich

Von den 2.866 von Jugend am Werk in OÖ betreuten Jugendlichen haben im Berichtszeitraum (2017) 817 Teilnehmer_innen ihre Ausbildung beendet (Jugend am Werk, 2017).

406 Teilnehmer_innen haben ihre Ausbildung im Berichtsjahr 2017 mit der positiv absolvierten Lehrabschluss- bzw. Teillehrabschlussprüfung oder durch Wechsel in eine reguläre Lehre erfolgreich beendet. Das entspricht fast 50% der insgesamt 817 Beendigungen im Berichtszeitraum (Jugend am Werk, 2017) (vgl. Abbildung 5).

Bezogen auf die 2.866 von Jugend am Werk in OÖ betreuten Jugendlichen ergibt sich für 2017 eine Drop-out-Quote (Endigungen vor Ablauf, Auflösung durch Lehrling, Auflösung durch Lehrbetrieb, einvernehmliche Auflösung) von 8,1% (Steigerung von 2016 auf 2017 um 0,4%) (Jugend am Werk, 2017).

Zahlen bezüglich der Individuellen Berufsausbildung Österreich

Österreichweit zeigt sich ein ähnlicher Trend, wie die Statistik der absoluten Zahlen für IBA-Schüler_innen zeigt. Geringfügige Abweichungen der statistischen Werte sind durch die unterschiedlichen Stichtage zu erklären (OÖ: 15.05., Ö: 31.12. des jeweiligen Jahres). Außerdem scheinen die der WKO gemeldeten Lehrlinge nicht zur Gänze als Schüler_innen an den Berufsschulen auf (Befreiung von der Berufsschule, außerordentliche Schüler_innen, ...) (vgl. Abbildung 6).

Die Statistik zeigt außerdem, dass der Anteil an IBA-Lehrlingen im Burgenland zwar am

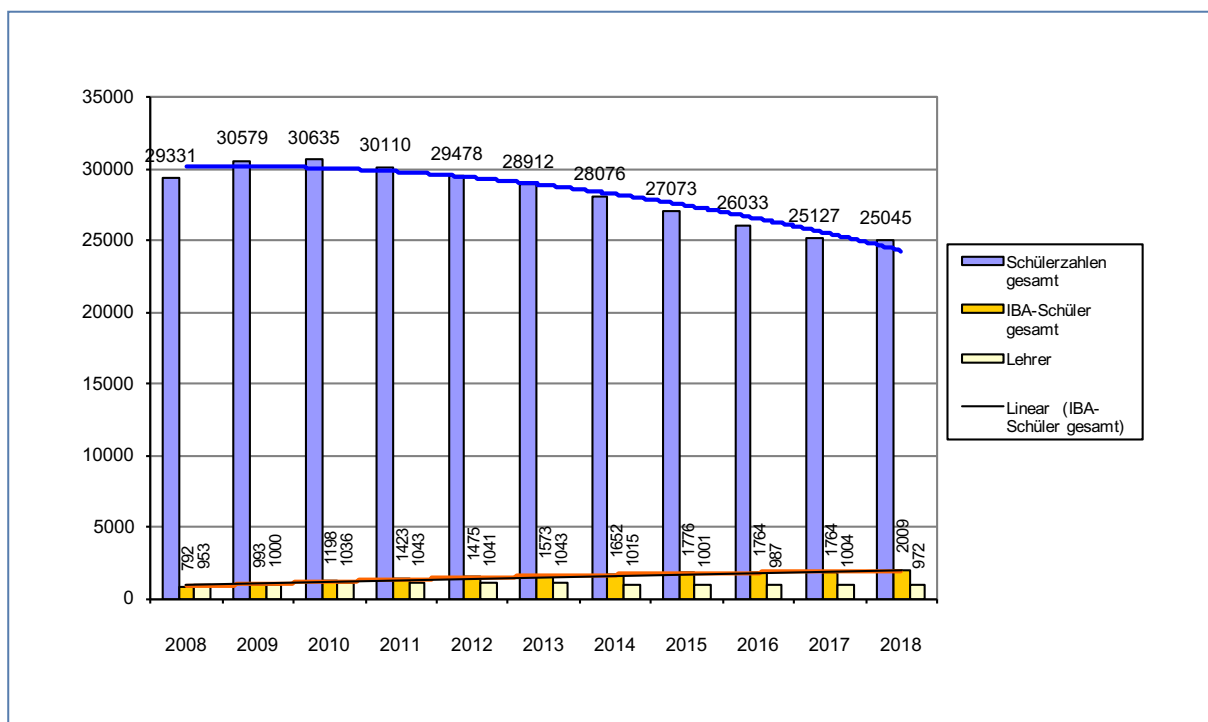


Abbildung 4: Entwicklung Gesamtschüler_innen und IBA-Schüler_innen OÖ, Stichtag 15.05.18 (LSR für OÖ, Abt. B4, 2018)

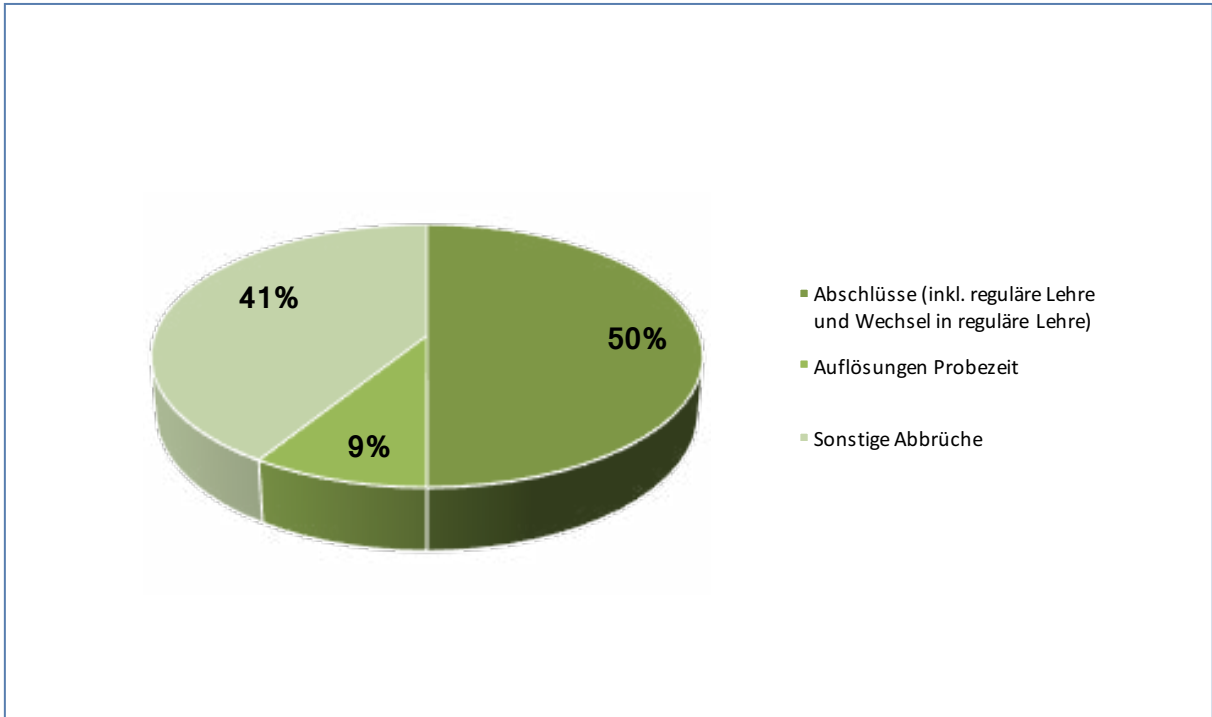


Abbildung 5: Abschlüsse und Abbrüche in OÖ (Jugend am Werk, 2017)

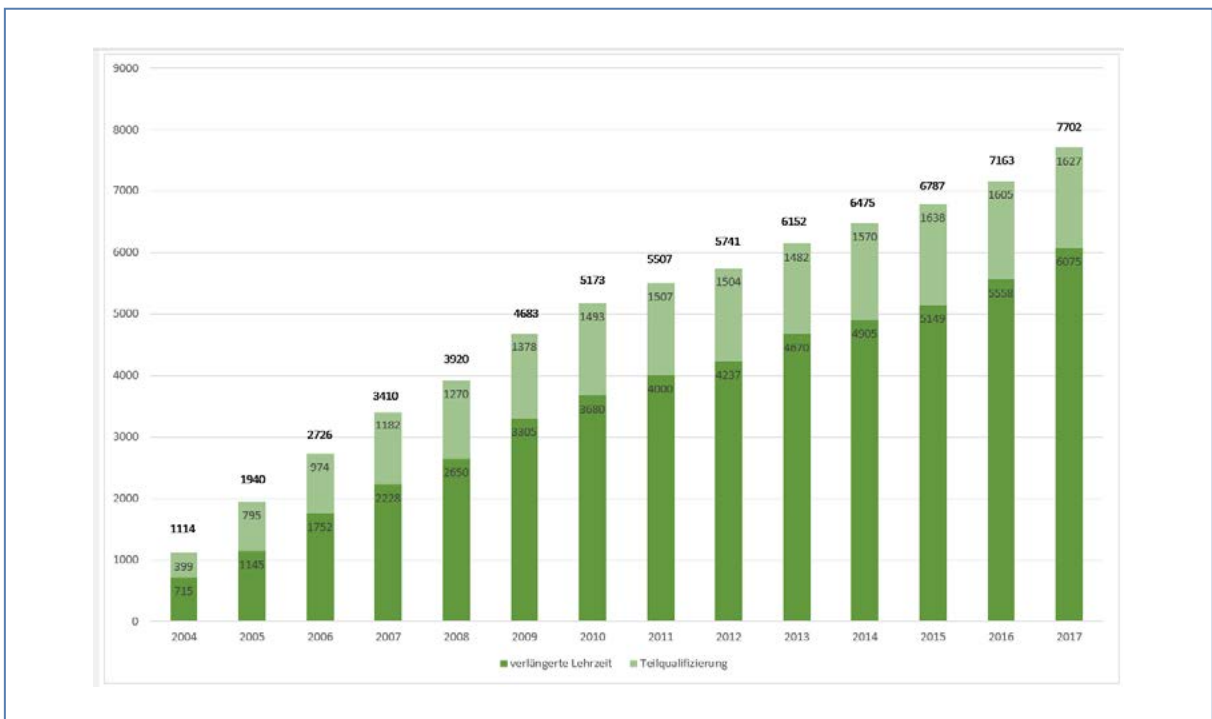


Abbildung 6: IBA-Lehrlinge in Österreich absolut, Stichtag 31.12. des jeweiligen Jahres (WKO, 2018)

höchsten ist, allerdings gibt es im Burgenland die geringste Anzahl an Lehrlingen insgesamt. In absoluten Zahlen gemessen, weisen Wien und OÖ den größten Anteil an IBA-Lehrlingen auf (vgl. Abbildung 7 und 8).

Leider gibt es derzeit keine Möglichkeit, die Laufbahnen der Absolvent_innen nach Abschluss der Berufsausbildung nach BAG 8b Abs. 1 und 2 zu verfolgen.

Resumee

Abschließend kann angemerkt werden, dass die 2003 geschaffene Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 1 und 2 ein zielführendes Modell ist, das in ganz Österreich zu einer geringen Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen führt.

Arbeitgeber_innen, Berufsschule und Berufsausbildungsassistenz arbeiten gemeinsam an der Ausbildung der betreffenden Jugendlichen, um persönliche Defizite bzw.

Beeinträchtigungen auszugleichen und die betreffenden Jugendlichen für das Berufsleben zu stärken. Es darf angenommen werden, dass der Besuch der Berufsschule und der Status als „Lehrling“ auch auf die soziale Stellung der Jugendlichen einen positiven Einfluss haben und somit dem Grundgedanken der Inklusion Rechnung tragen.

Literatur

BGBI. I - Nr. 40/2010. (2010).
BGBI. I - Nr. 78/2015. (2015).
BGBI. I - Nr. 79/2003. (2003).
BGBI. I Nr. 83/2003. (2000).
Budgetbegleitgesetz 2009, BGBI. I Nr. 52/2009. (2009).
Erläss des LSR OÖ A1-96/1-14. (2014).
Jugend am Werk. (2017). Jahresbericht & Jahresstatistik. Linz: Sozialministeriumservice.
LSR für OÖ, Abt. B4. (2018).
Verordnung über die Lehrpläne für Berufsschulen. (2016).
WKO. (Mai 2018). [www.wko.at](http://wko.at/statistik/Extranet/Bench/jarb.pdf). Abgerufen von [www.wko.at](http://wko.at/statistik/Extranet/Bench/jarb.pdf): <http://wko.at/statistik/Extranet/Bench/jarb.pdf>
WKO. (15. 02. 2018). [www.wko.at](https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html). Abgerufen von [www.wko.at](https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html): <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>
WKO. ÖGB. (01.01.2017). ZUSATZPROTOKOLL Kollektivvertrag für die Handelsangestellten Österreichs.
Zeugnisformularverordnung, BGBI. 211/2016. (2016).

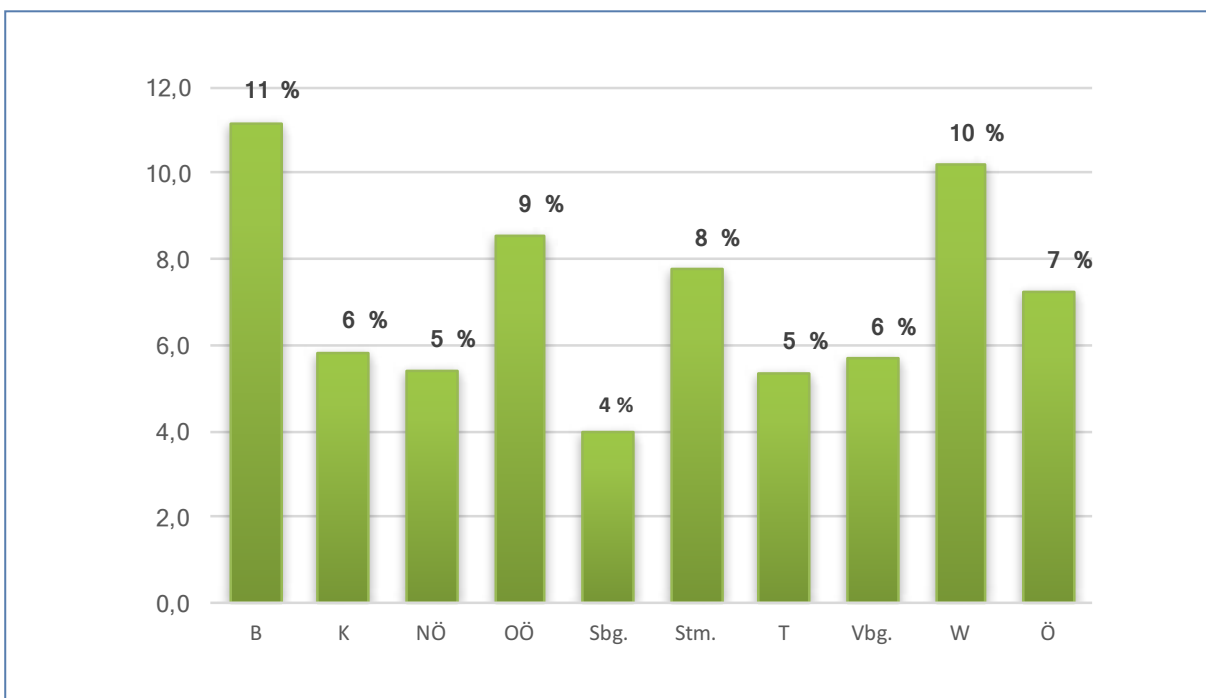


Abbildung 7: Anteil der IBA-Lehrlinge in % der Gesamtlehrlinge in Österreich, nach Bundesländern, Stichtag 31.12.17 (WKO, 2018)

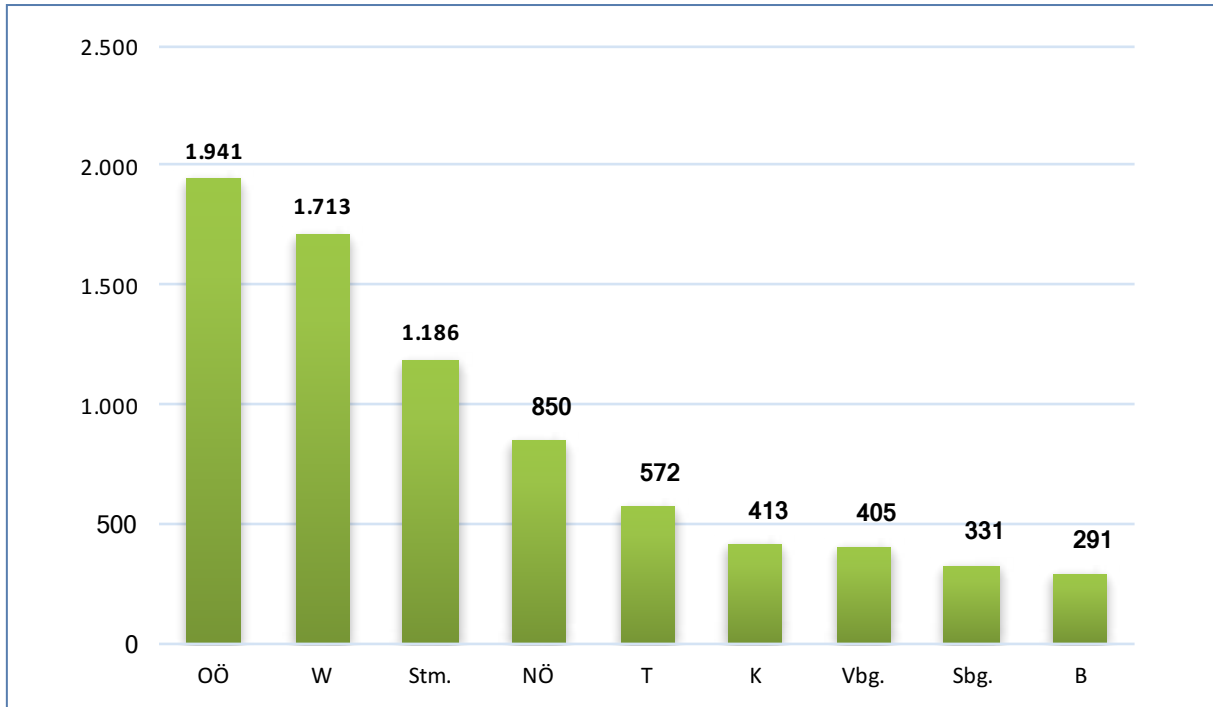


Abbildung 8: IBA-Lehrlinge absolut nach Bundesländern, Stichtag 31.12.17 (WKO, 2018)

Die Integration von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ins Berufsleben

Norbert Jäger

Unser Bildungssystem ist im höchsten Maße selektiv und Bildungsabschlüsse hängen immer noch von der sozialen Herkunft ab. Zu viele junge Menschen in Österreich haben keinen Schul- oder Lehrabschluss. Dieser Artikel beschäftigt sich mit jenen jungen Menschen, denen es gelungen ist ihre Bildungsbenachteiligung und Ausbildungsabbrüche zu überwinden und mit der Beantwortung der Frage, welche internen und externen Ressourcen ihnen dabei geholfen haben, konkrete Schritte für eine erfolgreiche Integration ins Berufsleben zu setzen.

Einleitung

Wir leben in einer Zeit, in der unser Bildungssystem ständigen Veränderungen unterworfen ist. Bildungspolitische Maßnahmen wie die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres, die Einführung der Neuen Mittelschule, der Ausbau der Ganztagschulen, die Einführung der Modularisierten Oberstufe sowie der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung, die Pädagog_innenbildung Neu, die Ausbildungspflicht bis 18 und nicht zuletzt die Digitalisierungsstrategie Schule 4.0 sollen helfen das Wissen und die Kompetenzen der Schüler_innen zu steigern, um schließlich bei internationalen Vergleichstests wie der PISA-Studie so gut wie möglich abzuschneiden.

Trotz aller Reformen und Veränderungsmaßnahmen zeigt sich unser Bildungssystem jedoch im höchsten Maße selektiv und Bildungsabschlüsse sind immer noch an die soziale Herkunft geknüpft. In Österreich haben ca. 13% der jungen Menschen keine Lehre oder Schule der Sekundarstufe II abgeschlossen und befinden sich auch in keiner weiteren Ausbildung (Landauer, 2016).

Jährlich verlassen in Österreich ca. 7.500 Jugendliche unser Bildungssystem, ohne die erforderlichen Mindestqualifikationen für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben erworben zu haben. Die Gründe von Bildungsbenachteiligung sind vielfältig. Sie kann einerseits durch soziale Ungleichhei-

ten verursacht werden, andererseits können schwierige Lebenssituationen und (Aus-)Bildungsabbruch die Ursache von Bildungsbenachteiligung sein (Linde & Linde-Leimer, 2014).

Dennoch gelingt es jungen Menschen immer wieder, den scheinbar vorgezeichneten Pfad zu verlassen und trotz ihrer Benachteiligung erfolgreich zu sein. Die hier vorgestellte Studie wurde im Studienjahr 2016/17 im Rahmen einer Masterarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt durchgeführt. Sie beschäftigt sich mit jenen jungen Menschen, die es geschafft haben ihre Bildungsbenachteiligung und Ausbildungsabbrüche zu überwinden und bereits konkrete Schritte für eine erfolgreiche Integration ins Berufsleben zu setzen. Sie zeigt auf, welche internen und externen Ressourcen ihnen dabei geholfen haben (Jäger, 2017).

Ausgangssituation

Bildungsbenachteiligung bedeutet, dass Personen oder Gruppen über weniger Partizipationschancen und weniger Möglichkeiten verfügen, an Bildung teilzuhaben. Abwesenheit von Bildung wird als Bildungsdefizit bezeichnet (Kastner, 2011). Dabei stellt sich Bildungsbenachteiligung als Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut dar. Kompetenzarmut bedeutet, dass Menschen über unzureichende Kompetenzen für eine erfolgreiche

gesellschaftliche Teilhabe und eine erfolgreiche Erwerbstätigkeit verfügen. Von Zertifikatsarmut spricht man, wenn jemand maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügt. In der PIAAC-Erhebung wird der eklatante Zusammenhang zwischen Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut sichtbar. So sind 41,6% der Early School Leavers in der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen im Bereich Lesen von Kompetenzarmut betroffen (Lentner &bacher, 2014).

Doris Landauer (2016) hat in ihrer Studie „Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen“ die vielfältigen Folgen von Bildungsarmut aufgezeigt. Neben der Tatsache, dass mangelhafte Bildung den Lebensstandard drückt und Menschen mit maximal Pflichtschulbildung wesentlich weniger verdienen, sind sie in überdurchschnittlichem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen. Dadurch sind sie auch in überdurchschnittlichem Maße auf Sozialleistungen angewiesen und von Armut betroffen. Diese Situation wirkt sich oft negativ auf die Gesundheit von Menschen aus, was zu einer massiven Verkürzung der Lebenserwartung führen kann. Eine fehlende Erstausbildung reduziert in Folge lebenslang die Weiterbildungsbeteiligung. Betroffene Menschen beteiligen sich erheblich weniger an demokratischen Prozessen, was besonders an der Wahlbeteiligung sichtbar wird. Menschen, die höchstens den Pflichtschulabschluss absolviert haben, sind auch überproportional häufig von Freiheitsstrafen betroffen. Damit besteht also ein deutlicher Zusammenhang zwischen höherer Bildung aller Bevölkerungsschichten und dem Wohlstand eines Landes (Landauer, 2016).

Die Prävention von frühzeitigem Schulabbruch als Ursache von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut steht deshalb auch im Mittelpunkt von nationalen und internationalen Strategien. Schulabbruch ist kein spontan auftretendes Ereignis, sondern ein komplexer Prozess, bei welchem mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Risikofaktoren,

welche zu einem Schulabbruch führen können, liegen einerseits in der betroffenen Person selbst (Mikroebene) sowie auch in der Familie und den Peers (Mesoebene), andererseits können diese Risikofaktoren in Gesellschaft, Schulsystem und Arbeitsmarkt (Makroebene) des Individuums angesiedelt sein (Linde & Linde-Leimer, 2014).

Als Einflussfaktoren auf der Mikroebene werden Identität, körperliche und geistige Gesundheit, Begabung, persönliche Werte und persönliche Kompetenzen, aber auch Verhalten, Arbeit nach der Schule oder biographische Ereignisse genannt. Die Einflussfaktoren auf der Mesoebene lassen sich in die Lebensbereiche Familie, Peers und Schule gliedern. Familiäre Situationen wie Migrationshintergrund, Bildungsarmut, Arbeitslosigkeit und Alkoholismus sowie Erziehungsverhalten und Umbrüche in der Familienkonstellation wirken sich negativ auf den Selbstwert und auf den schulischen Erfolg von Kindern aus. Ebenso hat der Freundeskreis nachgewiesenermaßen einen entscheidenden Einfluss auf das Verhalten Drop-out-gefährdeter Jugendlicher. Auch der Lebensraum Schule, die Qualität des Schul- und Klassenklimas und die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung beeinflussen die soziale Bindung und die Motivation und Leistungsbereitschaft von Schüler_innen. Zu den Einflussbereichen auf der Makroebene zählen die gesellschaftlichen Bedingungen, die Situation am Arbeitsmarkt und die Konzeption des Bildungssystems. Die gesellschaftlichen Bedingungen sind durch eine Chancenungleichheit für Schüler_innen aus sozial schwachen Familien gekennzeichnet. Diese verfügen über geringere finanzielle Ressourcen, erfahren zu wenig Lernunterstützung sowie ungenügende Berufs- und Bildungsorientierung. Durch die frühe Selektion in Verbindung mit einer geringen Durchlässigkeit des Schulsystems werden besonders die Bildungslaufbahnen schwächerer Schüler_innen negativ beeinflusst (Linde & Linde-Leimer, 2014).

Bildungserfolg wie auch Bildungsbenachteiligung hängen also mit ungleichen Ressourcen zusammen, wobei sich drei Hauptrisikogruppen herauskristallisiert haben. Bei Jugendlichen aus sozioökonomisch schwachen Schichten mit Migrationshintergrund ist eine viermal höhere Drop-out-Quote festzustellen, da es Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache im Schulsystem oft nicht gelingt, sich die Landessprache auf einem entsprechend hohen Niveau anzueignen. Jugendliche mit arbeitslosen Eltern haben ein dreimal so hohes Risiko die Schule abzubrechen. Junge Menschen aus bildungsfernen Familien, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, haben ein diesbezüglich fünfmal höheres Risiko gegenüber Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern (Linde & Linde-Leimer, 2014).

Untersuchung

Gegenstand der Untersuchung ist die Frage, was bildungsbenachteiligte Jugendliche und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen nach einer abgebrochenen Schul- oder Berufsausbildung benötigen, um einen Weg ins Berufsleben zu finden.

Als Erhebungsmethode wurde das narrative Interview gewählt, da es vermeidet im Voraus zu definieren, was zum Thema gehört und was nicht. Durch die offene Erzählsituation wird den Interviewpartner_innen die Gestaltung der Erzählung überlassen, ganz unabhängig davon, welche Themen die/den Zuhörer_in unter welcher Perspektive interessieren (Rosenthal & Loch, 2002). Der/Dem Forschenden eröffnet sich die Möglichkeit die subjektiven Sichtweisen der Befragten sowie deren soziale Wirklichkeit sichtbar zu machen, zu rekonstruieren und zu analysieren (Jakob, 2013).

Es wurden junge Menschen befragt, die ihre Bildungsbenachteiligung und/oder ihren Ausbildungsabbruch überwunden haben. Als Interviewpartner_innen nahmen vier

weibliche und zwei männliche Jugendliche als im Feld agierende Expert_innen am Forschungsprozess teil. Für die Auswahl der Interviewpartner_innen waren die Kriterien (Aus-)Bildungsabbruch oder Arbeitslosigkeit sowie erfolgreiche Lehr- und/oder Arbeitsstellensuche leitend.

Die Auswertung der narrativ-biographischen Interviews erfolgte mittels biographischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2014). Dabei werden die einzelnen Segmente eines Interviews nicht unter Kategorien subsumiert, sondern die Funktion und Position dieser Segmente in der Gegenwart des Erzählens herausgearbeitet. Eine wesentliche Rolle bei dieser Methode spielt dabei die Unterscheidung von erzähltem und erlebtem Leben. In der erzählten Lebensgeschichte untersucht man die Bedeutung in der Gegenwart, in der erlebten Lebensgeschichte ist die Bedeutung zum Zeitpunkt des Geschehens wichtig. Diese beiden Ebenen werden miteinander verglichen, um die Bedeutung der einzelnen Sequenzen zu verstehen (Rosenthal, 2014).

Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung zeigt auf, welche Ressourcen betroffenen Jugendlichen dabei helfen erfolgreiche Schritte zur Integration ins Berufsleben zu setzen:

Als interne Ressourcen können die persönlichen Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten sowie das nötige Selbstbewusstsein genannt werden.

Bei den externen Ressourcen sind positive Beziehungen zu denjenigen Menschen, die den betroffenen Jugendlichen etwas zutrauen, sowie Strukturen und Regeln von entscheidender Bedeutung.

Um aus einer Benachteiligung ausbrechen zu können und Erfolg bei der Integration ins Berufsleben zu haben, bedarf es eigener

Ressourcen und Fähigkeiten der Jugendlichen. Die Interviewpartner_innen sprechen in diesem Zusammenhang von der persönlichen Einstellung und dem Willen, am Leben etwas ändern zu wollen. Der eigene Antrieb und Ehrgeiz sind für sie entscheidend, um erste wichtige Schritte setzen zu können. Selbstdisziplin ist für sie eine maßgebliche Charaktereigenschaft, um auch wirklich durchzuhalten zu können. Manchmal war das negative Beispiel anderer ausschlaggebend dafür, die eigene Situation zu überdenken und den ersten Schritt zu setzen, da man sich dessen bewusst wurde, wie man nicht werden will.

Neben den eigenen Fähigkeiten braucht es auch jemand anderen, der die jungen Menschen dabei unterstützt, dass sie sich weiterentwickeln. Sie brauchen Personen, denen sie vertrauen können und die an sie glauben. Diese Bezugspersonen können dem eigenen Umfeld entstammen, wie Eltern, Lebensgefährten oder auch Freunde. Oft sind es aber auch Therapeut_innen und Trainer_innen, die in Einrichtungen wie *Streetwork* oder *Jugend am Werk* eine wichtige Mentor_innenrolle für die Betroffenen einnehmen. Diese Beziehungen können einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Lebensweg haben, da auch oft Berufswünsche und Einstellungen aus objektiver Sicht korrigiert werden. Dafür bildet das gegenseitige Vertrauen eine wichtige Basis.

Wenn junge Menschen länger ohne Aufgabe und Arbeit waren, müssen sie sich erst an einen geregelten Tagesablauf gewöhnen. Dies gelingt nur in kleinen Schritten mit Tätigkeiten von wenigen Stunden, welche die Betroffenen wieder an die Arbeit heranführen. So kann es gelingen den Jugendlichen zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen und für Struktur in ihrem Leben zu sorgen.

Die Biographie der Interviewpartner_innen ist meist geprägt von Misserfolgserlebnissen in der Schule sowie Frustrationen bei der Su-

che nach einer Lehrstelle oder nach einem Ausbildungsplatz. Über lange Zeit werden nur negative Erfahrungen gemacht und die Jugendlichen weisen eine Biographie des Scheiterns auf. Sie beenden die Schule und niemand „wartet“ auf sie, es gibt keine Arbeit für sie. Durch die Hilfe beim Verfassen von Bewerbungen, beim Trainieren von Bewerbungsgesprächen und durch die sinnvolle Betätigung in entsprechenden Einrichtungen können die jungen Menschen unterstützt und Erfolgserlebnisse angebahnt werden. Diese wirken sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein aus und sie können sich ihrer Persönlichkeit und ihrer Talente bewusst werden.

Resümee und Ausblick

Jugendliche im Alter von fünfzehn Jahren sind oft überfordert mit der Berufswahl und haben Probleme beim Übergang zwischen Schule und Beruf. Manche fühlen sich zu jung zum Arbeiten, andere wieder wählen den falschen Beruf. Erst durch gezielte, länger anberaumte Berufsorientierungsphasen mit kontinuierlichen Praktika in verschiedenen Bereichen können diese Menschen den für sie passenden Beruf finden.

Die Interviewpartner_innen sprachen aber auch über Faktoren, die sie in ihrer Entwicklung behindert hatten. Dazu zählen z.B. die hohen Erwartungen von Eltern an das zu erreichende Bildungsniveau der Kinder. Diese können dem dadurch entstehenden Druck nicht standhalten und scheitern. Der negative Einfluss falscher Bezugspersonen kann ihre Entwicklung hemmen und erst eine Trennung von diesen Personen ermöglicht es, aktiv an einer Änderung der Lebenssituation zu arbeiten.

Abschließend kann festgestellt werden, dass es in Österreich eine Vielzahl von arbeitsmarktfördernden Maßnahmen gibt, welche darauf abzielen, Jugendliche „aufzufangen“ und diese bei der Integration ins Be-

rufsleben zu unterstützen und zu begleiten. Institutionen wie *Jugend am Werk*, das *Berufsförderungsinstitut* u.a. leisten wertvolle Arbeit, wenn es darum geht benachteiligten Jugendlichen Halt zu geben und ihnen beim Übergang ins Berufsleben zu helfen. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass der Ursprung von Bildungsbenachteiligung oft im sozialen und familiären Kontext zu finden ist, müssen so früh wie möglich Maßnahmen gesetzt werden, um späteren Benachteiligungen und Problemen am Arbeitsmarkt präventiv entgegenzuwirken.

Literatur

- Jakob, G. (2013). Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl.). (S. 219–233). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jäger, N. (2017). *„Ich kann das, ich mache das jetzt!“ Die Integration von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ins Berufsleben* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe: Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Eduard Löcker.
- Landauer, D. (2016). *Bildungsarmut und ihre lebenslangen Folgen*. Wien: AMS.
- Lentner, M., & Bacher, J. (2014). Jugendliche und junge Erwachsene mit geringen Kompetenzen. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 280–295). Wien: Statistik Austria.
- Linde, S., & Linde-Leimer, K. (2014). *„...damit niemand rausfällt!“ Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-) Bildungsabbruch* (2. Aufl.). Wien: BMBWF.
- Rosenthal, G. (2014). Biographieforschung. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 509–520). Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Bern: Huber.

Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektive

Johann Lehrer, Jürgen Bauer, Günther Wohlmuth

Der Beitrag beschäftigt sich mit pädagogischen Fragestellungen im Rahmen von Berufsschulinternaten, wissend, dass die theoretisch-pädagogische Grundstruktur einer solchen Einrichtung weitestgehend determiniert ist von verschiedenen Faktoren. Es handelt sich um Kurzzeitinternate – die Verweildauer der Berufsschüler_innen beträgt im Regelfall ca. zehn Wochen –, die es erforderlich machen, pädagogische Begleitmaßnahmen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich auf die persönlich-individuellen und empirisch erkannten Bedürfnisse der Berufsschüler_innen zu fokussieren. Evident ist, dass diese fortwährend durch wissenschaftliche Erhebungen definiert werden müssen.

Pädagogik im Kurzzeitinternat und Zielsetzung des Forschungsprojekts

Eine vornehmlich und damit prioritäre Persönlichkeitsbildende Ausrichtung einer Internatsphilosophie, wie sie das Langzeitinternat im Besonderen charakterisiert, kann im Kurzzeitinternat nur am Rande wirksam werden, insofern, als besonderer Wert auf sensible Sprache und Kommunikation mit Blick auf Pluralität von Menschen, Kulturen und Religionen gelegt wird. Dieser Anspruch wird täglich an Heimschüler_innen und Erzieher_innen gestellt. Die reflektierte Entwicklung und Ausprägung einer an ethisch-moralischen und rechtsstaatlichen Werten orientierten Haltung ist ein Bildungsziel der Pädagogik im Kurzzeitinternat.

Die Werthaltung der Berufsschüler_innen ist nach deren Aussage durch das familiäre Umfeld und durch die Sozialisation im Betrieb besonders geprägt, wie eine Untersuchungsperson bemerkte:

Höflichkeit gehört auf jeden Fall dazu. Das ist ganz ein großes Thema. Das ist mir so gelernt worden. Ich freue mich auch darüber, wenn ein anderer auch Grüß Gott sagt, oder es gibt auch viele bemerkte

Leute, die nicht einmal Grüß Gott sagen können oder sonst was, aber für mich Höflichkeit ist ein großes Thema, das Herkommen, das Auftreten ist für mich auch ein großes Thema ... (Kand_5, Abs. 27).

Diese Aussage darf Pars pro Toto verstanden werden.

Eine systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate durch eine wissenschaftlich gestützte bildungspolitische Diskussion anzustoßen ist daher ein Ziel dieses Forschungsprojekts. Grundlagen dafür mögen neben einer standortbezogenen Forschung – wie im gegenständlichen Fall – international anerkannte Jugendstudien sein, deren Ergebnisse auch für die Entwicklung von Internatspädagogiken außerordentlich wichtig sind, jedoch in diesem Beitrag aufgrund seiner Fokussierung auf ein eigenes Forschungsprojekt nicht referiert werden, zumal dies die vorgegebene Größe des Beitrags nicht zulässt.

Auch geht es nicht um eine Analyse der bisherigen wissenschaftlichen Studien, die sich mit Internatspädagogik beschäftigen – wenngleich einige Ansätze aufgegriffen werden –, sondern um Forschungszugän-

ge, die noch nicht verfolgt wurden, weil sie vielleicht nur „... bedingt zu verlässlichen, im strengen Sinne methodisch gesicherten Ergebnissen führen ...“ (Winkler, 2003, S. 148).

Vielmehr soll das Forschungsprojekt einerseits die Aufgaben und Möglichkeiten von Berufsschulinternaten darstellen und andererseits gleichzeitig den Bedarf und die Bedürfnisse der Berufsschüler_innen und einen damit verbundenen möglichen Veränderungsprozess aufzeigen. Die dahingehend erhobenen Daten dienen in einem ersten Schritt einer Annäherung an das Thema und zeigen vorrangig erste Ergebnisse aus der Sicht der projektbeteiligten Internatsschüler_innen.

Ausgangslage zum sachbezogenen Lernen im Internat

Neueste Befunde der Bildungs- und Berufsbildungsforschung werden in der Berufsbildung intensiv diskutiert. Verwiesen sei an dieser Stelle auf zwei Keynotes auf der 6. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz vom 5.–6. Juli 2018 in Steyr. Jutta Allmendinger¹ (2018) stellte sich in ihrem Referat „*Non vitae sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern*“ der ungeheuren Herausforderung, Charakteristika der heutigen Lern- und Wissensgesellschaft für die Berufsbildung herauszuarbeiten. Geoff Hayward² (2018), zweiter Keynote-Speaker, spannte das Thema der *moralischen Dimension der beruflichen Bildung* mit dem Titel „*Re-imagining the moral purpose of VET*“ auf, das ganz dem Motto des Kongresses entsprach: B=BB?! BILDUNG=BERUFSBILDUNG?!

Der Kontext des Schul- und Bildungswesens wird von zwei Faktoren, nämlich der demographischen Entwicklung und des sozioökonomischen Hintergrunds der österrei-

chischen Schüler_innen bestimmt. Wichtige Faktoren, die für einen Erfolg bzw. Misserfolg der Jugendlichen in der Berufsbildung verantwortlich sein können, lassen sich folgendermaßen festmachen:

- die Gleichaltrigengruppe (z.B. Peer-group),
- der Ausbildungsbetrieb und
- das außerschulische Umfeld (z.B. Berufsschulinternate)

Die Überlegungen bzw. Kriterien bei der Auswahl eines Heims bzw. Internats durch die Erziehungsberechtigten sind im Allgemeinen vielfältig und oftmals auch, bezogen auf die zu begleitenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, defizitorientiert.

In der wissenschaftlichen Literatur werden die Motive folgendermaßen beschrieben:

- „1. Hoffnung auf Entlastung
2. Unterstützung bei Lern- und Persönlichkeitsproblemen
3. bestmögliche Förderung bis hin zur Therapie“ (Ladenthin, 2009b, S. 22).

Die von Ladenthin erhobenen Motive für den Eintritt in ein Langzeitinternat sind auf die Berufsschulinternate nicht übertragbar. Erziehungsberechtigte und Berufsschüler_innen begründen die Entscheidung, ein Berufsschulinternat zu besuchen, mit der Veränderung der Ausbildungs- und Arbeitswelt (Schwerpunktberufsschulen) und den damit verbundenen hohen Anforderungen an eine zeitliche und räumliche Mobilität. Eine Kultur der pädagogischen Begleitung und Lernunterstützung aufgrund sich verändernder Bedürfnisse der Lehrlinge (Auszubildenden) – so ein erstes Ergebnis des Forschungsprojekts – gilt es jedoch weiterzuentwickeln. „Im Hinblick auf den Unterricht

¹ Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) und Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin

² University of Cambridge Berlin, Professor and Head of the Faculty of Education

bietet sich bei Internaten die Möglichkeit eines stark anlassbezogenen Lernens, sodass in der Freizeit jene Erfahrungen zielgerecht organisiert werden können, die im systematischen Unterricht aufgearbeitet werden“ (Ladenthin, 2009, S. 25–26).

Definition von Internaten

Internatspädagogik im Allgemeinen und Kurzzeitinternate im Besonderen befinden sich nur am Rande im Fokus bildungswissenschaftlich-systematischer Studien (Haep, 2015, S. 20). Winkler (2003, S. 148) bringt das stiefmütterliche Dasein einer Heim- bzw. Internatsforschung auf den Punkt: „Wenn Heimerziehungsforschung lange nur wusste, dass sie nichts weiß, so beginnt sie nun zunehmend zu ahnen, wo sie fragen und suchen muss.“ Gabriel und Winkler (2003) verweisen auf die Forschungsarbeit von Gonschorek (1979), in dessen Mittelpunkt eine exemplarische qualitativ-kritische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der personellen Bedingungen der Erziehung und Sozialisation in Internaten aus Sicht der Betroffenen steht. Sie versuchen Kontexte und Perspektiven der Internatserziehung in ihrer disziplinären Heterogenität zu erfassen und grundlegende theoretische Überlegungen mit konkreten Erfahrungen zu verknüpfen. Strock, Galuske und Thole (2003) geben einen Überblick über statistische Daten und empirische Forschungen zur Internatserziehung. Wie eine pädagogische Teamsituation verändert werden kann, in dem alle Teammitglieder in Kommunikation und Interaktion günstig auf die Lernenden im Sinne einer Einstellungs- und Verhaltensänderung agieren, versuchen Pütz und Mösslein (1983) darzustellen. Lauer mann (2003) untersucht Internat und Schule in der kooperativen Zusammenarbeit und Wechselbeziehung als zwei eigenständige pädagogische Teilsysteme mit jeweils eigenem Profil.

Empirische Untersuchungen über die kurzfristige Heimerziehung gibt es wenige, le-

diglich Hansen (1994) überprüfte mit standardisierten psychologischen Testverfahren psychische Veränderungen der Proband_innen. Internatsaufenthalte und -erziehung, die eher als kurze biographische Episoden (im vorliegenden Fall vier bis zehn Wochen) geplant sind, haben andere Zielsetzungen und pädagogische Aufgaben als langfristige Internatsaufenthalte. Das Internat als Lernort ist im berufsbildenden Bereich – und speziell im Bereich der dualen Ausbildung – nicht nur als Wohn- und Schlafstätte zu sehen, vielmehr zählt es zu den Aufgaben von Berufsschulinternaten, „... junge Menschen beim Lernen und bei der Entwicklung ihrer je eigenen Persönlichkeit zu unterstützen“ (Loer, 2015, S. 199).

Der Fokus der systematischen pädagogischen Weiterentwicklung von Berufsschulinternaten fußt auf der Erkenntnis, dass sich die handelnden Personen im Klaren sein müssen, dass ihre Aufgaben auf verschiedenen Ebenen zu erfüllen sind. Sie müssen Kenntnis darüber haben, wie Wissen erworben und wie mit dem erworbenen Wissen sinnvoll umgegangen wird. Bei jungen Berufsschüler_innen geht es vorrangig nicht nur um die Mitgestaltung von Erziehung und Unterricht, sondern auch um Fürsorge, die sonst unter Umständen von den Erziehungsberechtigten geleistet werden würde (Loer, 2015, S. 199). Ladenthin (2009a) spricht von drei Funktionen der Internate in unserer Gesellschaft: der Aufgabe der ‚Kompensation‘ im Sinne von Defiziten, der ‚Organisation‘ sowie der ‚Ergänzung‘ im Sinne eines zusätzlichen pädagogischen Angebots, das Schule und Erziehungsberechtigte unterstützt. Die erstgenannten Funktionen werden primär nicht von den Berufsschulinternaten (Kurzzeitinternaten) übernommen. Vielmehr wird der Fokus auf eine Lernbegleitung und -unterstützung gelegt, wobei – wie bereits ausgeführt – auf die Herausbildung einer modernen Verantwortungskultur als sekundäres Bildungsziel besonders Wert gelegt wird. Die Kurzzeitinternate für Berufsschulen

spezialisieren sich also auf eine der oben genannten Funktionen (Ladenthin, 2009a, S. 270–271) und erweitern diese um eine soziale Dimension, wie dies auch in der Keynote von Hayward (2018) bei der 6. Berufsbildungsforschungskonferenz 2018 erörtert wurde.

Grundsätzlich gehen die zu untersuchenden Berufsschulinternate nicht von einer Defizitpädagogik aus, vielmehr steht ein lernunterstützendes und lernbegleitendes pädagogisches Konzept im Vordergrund. Dies bedeutet jedoch nicht, dass erkannte Defizite (schulisches Grundlagenwissen bzw. -können, das für das Erlernen eines Berufes unerlässlich ist) unberücksichtigt bleiben. Vielmehr werden in diesen Fällen individuelle Fördermaßnahmen und Unterstützungen angeboten.

Das untersuchte Internat versteht sich als eine pädagogische Einrichtung, welche mehrere Aufgaben wahrnimmt:

1. Aufgrund der Schwerpunktberufsschulen ist der tägliche Berufsschulbesuch vom Wohnort aus nicht möglich. Die Konsequenz daraus ist eine lehrgangsmäßige Organisation der Berufsschulzeit mit gleichzeitiger Unterbringung der Berufsschüler_innen in Berufsschulinternaten. Hier muss von Kurzzeitinternaten gesprochen werden, mit einer Verweildauer von vier bis zehn Wochen. Neben den nachfolgenden lernpädagogischen Überlegungen dient das Berufsschulinternat den jungen Erwachsenen als Wohn- und Schlafort und Ort der Verpflegung (Ladenthin, 2009a, S. 208; Loer, 2015, S. 208).
2. Bei minderjährigen Schüler_innen fällt durch einen Internatsaufenthalt eine mögliche notwendige Begleitung der Lernunterstützung durch Erziehungsberechtigte weg. Hier übernimmt das Berufsschulinternat pädagogische Aufgaben im Sinne einer Lernbegleitung und -unterstützung, gegebenenfalls auch

durch kompensationspädagogische Angebote, die das Haus durch erfahrene Pädagog_innen selbst bereitstellt oder durch externe Personen (Lehrlingscoaching) zur Verfügung stellt.

3. Das pädagogische Wahrnehmen von Konflikten und Regelverstößen in Form von individuellen Gesprächen oder Gruppengesprächen, im Sinne einer Konfliktregelung durch das pädagogische Personal, führen mitunter zu einer verstärkten Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit von Berufsschüler_innen gemäß dem sozialen Lernen. In Internaten ergeben sich viele Anlässe für das soziale Lernen. So werden bei der Mitgestaltung des Internatslebens das Wir-Gefühl und das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen gestärkt. „Die Klärung von Konflikten oder das Diskutieren und Überlegen, z.B. zur Gestaltung des Miteinanders im gemeinsamen Alltag, stärken die Kommunikations- und Dialogfähigkeit ebenso wie ein lösungsorientiertes Denken“ (Loer, 2015, S. 209).
4. Eine der wesentlichen Gelingensfaktoren bzw. -bedingungen, im Sinne des pädagogischen Konzeptes, ist das Wissen um die Tatsache, dass sich das pädagogische Feld Internat in einem unmittelbaren Kontext mit den Lehrpersonen der Berufsschule auf der einen Seite und den Lehrbetrieben bzw. den Erziehungsberechtigten bei minderjährigen Schüler_innen auf der anderen Seite befindet. Ein fortwährender offensiver und für die Lernenden transparenter Dialog zwischen den einzelnen Akteur_innen ist erforderlich, um wesentliche Ziele des Berufsschulinternats zu erreichen, die da sind: altersadäquate Persönlichkeitsbildung im Sinne von Verantwortungskultur, Wertschätzung, Toleranz etc. und nicht zuletzt der erfolgreiche Abschluss der Lehrgangsklassen bzw. eine erfolgreiche pädagogische Begleitung zur Lehrabschlussprüfung.
5. Das pädagogische Konzept umfasst nicht nur lerntheoretische Grundlagen

und Überlegungen, sondern ist auch abgebildet in der räumlichen und zeitlichen Struktur des Internats, wie beispielsweise in den ausreichend vorhandenen ansprechenden Begegnungsräumen und einer Vielzahl von sportlichen Aktivitäten sowie in freizeitpädagogischen Angeboten, die dem Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen dienen.

Dementsprechend verstehen sich die Berufsschulinternate als (landeseigene) Einrichtungen, die junge Erwachsene (Minderjährige und Volljährige) am Weg zu einer beruflichen Ausbildung und zur persönlichen Reifung professionell und temporär begleiten.

Derzeitiges pädagogisches (Lern-) Konzept des beforschten Berufsschulinternats

Das theoretisch-pädagogische Grundmuster einer solchen Einrichtung ist weitestgehend determiniert von verschiedenen Faktoren. Zum einen handelt es sich um Kurzzeitinternate (Ladenthin, 2009b, S. 23–25), die die Berufsschüler_innen im Regelfall ca. zehn Wochen lang, in den Abschlussklassen ca. vier bis fünf Wochen nutzen. In diesem kurzen Internatsaufenthalt sollten pädagogische Begleitmaßnahmen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich auf die empirisch erkannten Bedürfnisse der Berufsschüler_innen abgestimmt werden.

Zum anderen kann eine vornehmlich und damit prioritäre persönlichkeitsbildende Ausrichtung einer Internatsphilosophie, wie sie das Langzeitinternat im Besonderen charakterisiert, nur am Rande wirksam werden, insofern, als besonderer Wert auf eine sensible Sprache und Kommunikation mit Blick auf Pluralität von Menschen, Kulturen und Religionen gelegt wird. Dieser Anspruch wird täglich an Internatsschüler_innen und Erzieher_innen gestellt. Das sekundäre Bildungsziel der Internatspädagogik ist die Ent-

wicklung und Ausprägung einer an ethisch-moralischen und an rechtsstaatlichen Werten orientierten Grundhaltung.

Die pädagogische Verantwortung der professionellen Akteur_innen liegt darüber hinaus in der Begleitung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich in einer dualen beruflichen Ausbildung befinden (Ladenthin, 2009b, S. 25–27). Das pädagogische Konzept und damit das Handeln der „Erzieher_innen“ – dabei handelt es sich um Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, Berufsschullehrer_innen, aber auch um Personen mit basalen pädagogischen Kenntnissen – orientiert sich an Berufsschüler_innen mit spezifischen beruflichen Ausrichtungen und damit verbundenen Interessen, Stärken und Schwächen. Besonders zu berücksichtigen ist – und dies ist eine außerordentliche Herausforderung für eine gelungene Pädagogik im Kurzzeitinternat –, dass drei Lernorte im Blickfeld pädagogischen Handelns sein müssen: der Lehrbetrieb, die Berufsschule und das Internat. Sämtliche Akteur_innen sind in der Verantwortung diesbezügliche Kommunikationsebenen proaktiv zu bespielen, wobei rechtliche Rahmenbedingungen (Stichwort: Datenschutzgrundverordnung) penibelst zu berücksichtigen sind. Dies trifft im Besonderen auch auf die Kommunikation mit Eltern zu, wobei zu berücksichtigen ist, ob die Berufsschüler_innen minder- oder volljährig sind bzw. ob eine Einverständniserklärung volljähriger Berufsschüler_innen vorliegt, um allenfalls Erziehungsberechtigte über erziehungs- und ausbildungsrelevante Vorfälle und Entwicklungen zu informieren.

Lernbegleitende und lernunterstützende Maßnahmen (im Rahmen der täglichen Studierstunde, des Förderunterrichts etc. – im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik) werden den Berufsschüler_innen proaktiv angeboten; dies umrahmt von einem umfangreichen Freizeit- und Informationsangebot. Eine wichtige Gelingensvoraus-

setzung ist ein intensiver Erfahrungs- und Informationsaustausch des Internatspersonals – im Wesentlichen auf der Ebene der pädagogischen Leitung – mit den Lehrer_innen der Berufsschule; selbstverständlich unter strenger Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen. Auch externe Expert_innen (Stichwort: Lehrlingscoaching) sind zunehmend für die psychologische und pädagogische Begleitung und Unterstützung von Berufsschüler_innen, so ein Bedarf erkannt wird, hinzuzuziehen.

Forschungszugang – Datenerhebung – Auswertungsmethode

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die sich in vielen Forschungsprojekten bewährt hat, wird in der wissenschaftlichen Literatur in verschiedenen Varianten beschrieben. Als Beispiel sei die inhaltlich-reduktive Auswertung bei Lamnek (1995, S. 110–124) genannt. Beim vorliegenden Forschungsprojekt wurde für die inhaltlich struk-

turierende Inhaltsanalyse mit der deduktiv-induktiven Kategorienbildung nach Kuckartz (1999, S. 202–205) gearbeitet. „Die Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material geschieht nahezu ausschließlich in eine Richtung: Es wird mit A-priori-Kategorien begonnen, im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material“ (Kuckartz, 2016, S. 95).

Kuckartz (2016, S. 100–117) beschreibt den Analyseprozess in sieben Phasen (vgl. Abb. 1). Aus initiiertem Textarbeit, dem Schreiben von Code-Memos und Theorie-Memos – die konzeptuelle Begriffe (Labels), paradigmatische Eigenschaften und Indikatoren für den Prozess enthalten (Strauss, 2010, S. 169–172) - und kurzen Fallzusammenfassungen, besteht der erste Auswertungsschritt. Aus diesen analytischen Memos werden anschließend Codes und Kategorien generiert. „Codes and categories are found not just in the margins or headings of interview

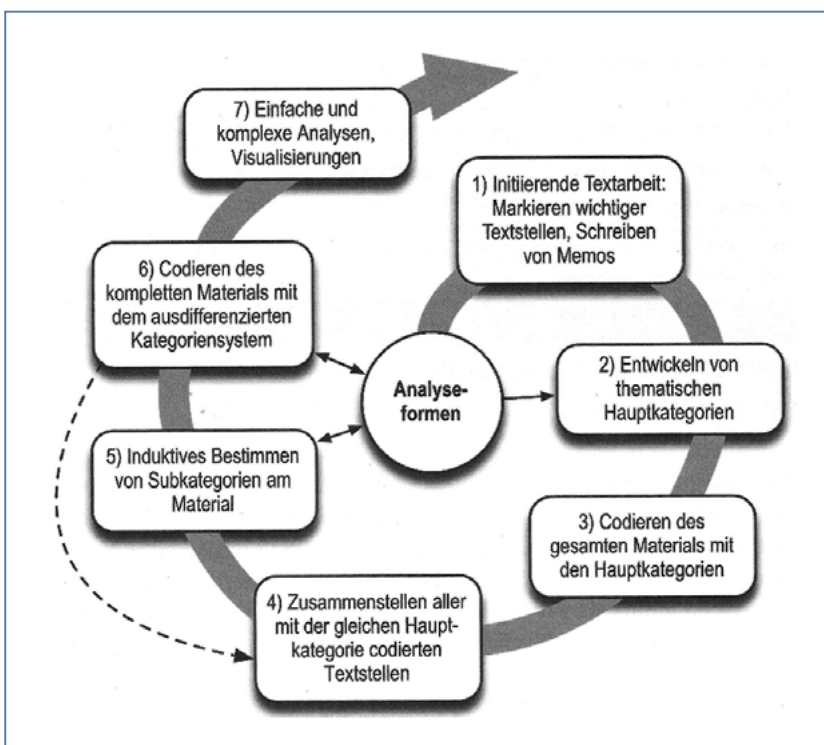


Abbildung 1:
Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

transkripts and field notes – they are also embedded *within* analytic memos” (Saldana, 2015, S. 54).

Im vorliegenden Projektablauf werden in der *ersten Phase* (vgl. Abb. 1) die aus der Forschungsfrage abgeleiteten Kategorien des Kategoriensystems – anders als bei einer mit deduktiven Kategorien arbeitenden Inhaltsanalyse – nur als Ausgangspunkt verwendet. In der *zweiten Phase* erfolgt das Entwickeln von thematischen linearen Hauptkategorien (Kuckartz, 1999, S. 200) – häufig mehr oder weniger aus der Forschungsfrage abgeleitet –, mit denen der Codierungsprozess arbeitet. Es erfolgt die Bildung von Subkategorien aus dem Material der zugeordneten Hauptkategorie, jeweils in mehrstufigen Verfahren. Nachdem die Kategorien empirisch direkt am Material entwickelt werden, beginnt der eigentliche Codierungsprozess nach der bewährten Technik des konsensuellen Codierens, bei der der Text zunächst von zwei Codierern getrennt bearbeitet wird, die sich dann im zweiten Schritt zusammensetzen und die Codierungen gemeinsam auf Übereinstimmung überprüfen und diskutieren (Hopf & Schmidt, 1993). Für den ersten Codierungsprozess in der *dritten Phase* wird der Codierungsprozess so gestaltet, dass jeder Text sequenziell Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende der transkribierten Interviews analysiert und Textabschnitte den Kategorien zugewiesen werden. Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert. Wo Textabschnitte unterschiedliche Themen enthalten, erfolgt die thematische Codierung in mehreren Kategorien. Die *vierte Phase* ist bestimmt durch das Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen. Danach erfolgt in der *fünften Phase* das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material, wobei Definitionen für die dieselben entwickelt und durch Zitate aus dem Material ergänzt werden. In der *sechsten Phase* erfolgt in einem zweiten Prozess das Codieren des gesamten Materials mit dem ausdifferen-

zierten Kategoriensystem. Dabei wird wegen des kleinen Samples hinsichtlich der Anzahl der Subkategorien eher pragmatisch vorgegangen, da es nicht zielführend erscheint, „... bei relativ wenigen Forschungsteilnehmenden sehr viele Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen zu unterscheiden“ (Kuckartz, 2016, S. 110). Es ist selbstredend, dass bei den Forschenden, die im pädagogischen Feld des Internats arbeiten, bereits eine Vorab-Kategorisierung im Sinne eines Vor-Urteils vorhanden ist. Für Gadamer (1990, S. 255–290) sind diese „Vorurteile“ allerdings Bedingungen des Verstehens, ohne die Urteile und Erkenntnisse gar nicht möglich wären. Diese Vorstruktur allen Verstehens wird nicht als ein isolierender, sondern als ein produktiver Faktor betrachtet. Einfache und komplexe Analysen erfolgen in der *siebten Phase*. Mit einer hermeneutischen Herangehensweise werden Sequenz für Sequenz biographische Prozessstrukturen der interviewten Jugendlichen freigelegt (Königeter, Mangold & Strahl, 2016, S. 91–96).

Die Analysen der biographischen kontrastiven Fälle brachten allerdings – wie noch näher erläutert wird – in diesem Pilotprojekt wenig Antworten auf die zentrale Forschungsfrage der Effektivitätssteigerung der Lernleistungen und -bedingungen im Internat.

Sieben Teilzeitinternatsschüler_innen im Alter von 17 bis 20 Jahren, allesamt im dritten bzw. vierten Ausbildungsjahr, konnten für die Interviews gewonnen werden. Davon sind drei weiblich und vier männlich und erlernen unterschiedliche technische Berufe. Zum Zeitpunkt der Datenerhebungen, die im Schuljahr 2016/17 stattfanden, besuchten die Untersuchungspersonen die Berufsschule. Die Auswahl erfolgte zufällig. Die ca. einstündigen Interviews fanden in deren Freizeit im Internatsbereich statt.

Die qualitativ ausgewerteten Interviews wurden zwischen Strukturierung und Offen-

heit geführt, mit dem Ziel, wie Kruse (2015) es formuliert, „... den Befragten so viel offenen Raum wie möglich zu geben, damit diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen – die von außen an sie herangetragen werden – ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können“ (Kruse, 2015, S. 148). Bei der vorliegenden Befragung wurde mit einem sehr offenen narrativen Einstieg begonnen und danach entlang des Interviewleitfadens die (Lern-)Erfahrungen der jungen Erwachsenen anhand von vier Themenblöcken erhoben, nach der praktischen Leitformel „... so viel Offenheit wie möglich, so viel Strukturierung wie nötig ...“ (S. 149).

Ziele der Pilotstudie sind eine diagnostische Analyse der momentanen Lernsituation in Kurzzeitinternaten und die Erhebung von Wünschen an Lernunterstützungsmaßnahmen durch die Internatsbewohner_innen, um langfristig ein bedarfsgerechtes und theoriegestütztes pädagogisches Konzept für Berufsschulinternate zu entwickeln.

Ergebnisse der Pilotstudie

Die Familiensituation im vorliegenden Forschungskontext wurde mit der Hauptkategorie „Familiensituation und Familienorganisation“ und den Subkategorien „Migrationshintergrund“, „Erwerb der deutschen Sprache“, „Beziehung zu den Eltern“ und „finanzielle Situation“ codiert. Hinsichtlich der Hauptkategorie „Familiärer (Bildungs-)Hintergrund“ lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem eher problembehafteten Umfeld aufwuchsen. So gab Kand_2_f an, sie habe eine alleinerziehende Mutter, die ihr große Freiräume zugestanden habe. *„Also, bei mir zu Hause bin ich eigentlich eher locker aufgewachsen und habe als kleines Kind eigentlich alles tun können, weil die Mama alleinerziehend, der Papa ist weg und ich habe*

echt eine schöne Kindheit gehabt und sie hat mich auch echt viel tun lassen, also nicht so eingeengt wie die anderen Familien“ (Kand_2_f, Abs. 5). Ein anderer Befragter (Kand_4, Abs. 5) erläutert seine Familiensituation folgendermaßen: *„Ja also, ich bin in einer fünfköpfigen Familie aufgewachsen mit zwei jüngeren Schwestern und, ja, ich kann mich eigentlich an eine sehr schöne Kindheit erinnern, auf jeden Fall. Ja, eigentlich habe ich schon von klein auf immer meine Kreativität ausgelebt und ja genau, zu meinen Geschwistern auch: Meine jüngste Schwester hat das Down-Syndrom. Genau, also das hat auch einen starken Einfluss auf die Familie gehabt, natürlich“*. Bemerkenswert ist, wie schon erwähnt, dass die Befragtenangaben trotz problematischen Familienhintergrunds eine glückliche Kindheit gehabt zu haben.

Hinsichtlich der Subkategorie „Erwerb der deutschen Sprache“ wurde von Interviewten mit Migrationshintergrund das Deutsch anderer Zugewanderter kritisiert, aber auch deren Eltern wurden in die Pflicht genommen: *„Die Eltern müssen das so machen, dass zu Hause auch Deutsch geredet wird. ... Es ist gut für das Kind, es ist gut für daheim, es ist gut für die Eltern. Die Eltern entwickeln sich weiter, wir entwickeln uns weiter“* (Kand_1_Abs. 19).

Die Mehrzahl der Befragten verweist darauf, dass ihre Eltern über keine Hochschulreife verfügen bzw. nicht akademisch ausgebildet sind. Aus der Untersuchung der Familiensituation einer Untersuchungsgruppe sind allerdings keine unmittelbaren Zusammenhänge zu den Kernforschungsfragen „Lernerfahrungen im Internat“ und „Leistungsbereitschaft vor und während der Lehre“ analysierbar.

Die überwiegende Anzahl der Untersuchungspersonen geben an, dass sie vor der Lehre und Berufsschule über eine geringere Leistungsbereitschaft verfügten als zum

Zeitpunkt der Befragung – d.h. während der Berufsausbildung –, was eine signifikante Aussage ist. Für einige Befragte ist offensichtlich in der Sekundarstufe I die Notwendigkeit des Lernens nicht erkennbar. Eine Kandidatin gibt als Ursache schlechter Lernleistungen in der Sekundarstufe I die überzogenen schulischen Erwartungen ihres Vaters an, die zu einem Abbruch der höheren Schule führten. Die hohe Leistungserwartung bzw. der hohe Leistungsdruck habe zu einer Minimierung der vorhandenen Leistungsbereitschaft geführt. Der Vater wollte, dass *„... ich immer besser hätte sein müssen, da wollte ich einfach nicht mehr. Und ja, das hat er von Anfang an gemacht“* (Kand_3_f, Abs. 56). Die höhere Leistungsbereitschaft in der Berufsschule geht bei sehr vielen Lernenden vermutlich mit dem höheren eigenen Reifeprozess einher.

Bezüglich der Lernorte wünschen sich die Auszubildenden die Möglichkeit zum lärmfreien Rückzug, wo sie auch niemand stört: *„Im Computerraum sind meistens die anderen, ... die lernen für ein anderes Fach und dann hört du das und es ist halt so laut, dass man einfach wenig Ruhe hat“* (Kand_2_f, Abs. 64).

Wie oben erwähnt, sind Erzieher_innen Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, Berufsschullehrer_innen, aber auch Personen mit basalen pädagogischen Kenntnissen. Von den Auszubildenden werden Förderkurse vorwiegend durch Fachlehrpersonen als besonders hilfreich empfunden, besonders vor Leistungsfeststellungen: *„Ja es wäre fein, ... wenn du am Donnertag Schularbeit hast, dass man sonst einen Lehrer (Fachlehrperson, Anm.) fragen kann, ... weil ich ... nicht glaube, dass ein Erzieher in Mathematik oder was ganz hinbekommt“* (Kand_2_f, Abs. 68). Aus Sicht der Heimschüler_innen sind auch bei der fachlichen Unterstützung – im Sinne einer Berufs-

feldkonzentration (z.B. Maschinenbautechnik, Technische Zeichner_innen usw.) – und bei der Begleitung eine Individualisierung und ein bedarfsgerechtes Angebot erforderlich. Daher betonen die befragten Berufsschüler_innen, dass es für die Motivation im Internat zu lernen unerlässlich ist, wenn die fachliche Hilfestellung und Begleitung besonders an möglichen Aufgabenstellungen in Hinblick auf bevorstehende Leistungsüberprüfungen an der Berufsschule bzw. hinsichtlich der Lehrabschlussprüfung (LAP) orientiert ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Auswahl von Erzieher_innen im Bereich der Lernbegleitung (Lehrer_innen der benötigten Fachgruppen zur Lieferung des fachspezifischen Supports mit einer entsprechenden pädagogischen Expertise im Bereich der Heim- bzw. Internatsbegleitung³).

Aus der Sicht der Berufsschüler_innen ist eine Lernorganisation im Internat dann zielführend, wenn sie unmittelbar auf den zu erlernenden Beruf und die damit verbundenen Frage- und Aufgabenstellungen abzielt. Allgemeine, thematisch-übergreifende Förderkurse werden als nicht hilfreich empfunden – *„... nur Förderkurse sind nur die grundlegenden Kurse ...“* (Kand_1, Abs. 31) – fachspezifische Unterstützung dagegen wird sehr gewünscht.

Eine Lernunterstützung personeller Natur für die Lerninhalte an der Berufsschule – d.h. jemand von der Firma lernt mit den Lehrlingen – wird von den Befragten nicht angegeben. Von mehreren Befragten wird jedoch auf eine Lernmotivation materieller Natur im Sinne eines finanziellen Anreizes hingewiesen: *„Also bei uns ist es so in der Firma, ich muss den Heimbeitrag selber bezahlen, das sind die 800 Euro, und wenn ich einen ausgezeichneten Erfolg habe, kriege ich das vom Chef zurück“* (Kand_1, Abs. 25). Ein anderer Schüler wünscht sich im Betrieb als Ler-

3 Von Erziehung kann beim Profil eines Kurzzeitinternates im klassischen Sinne – wie in der wissenschaftlichen Literatur üblich – nicht gesprochen werden.

nender besser wahrgenommen zu werden, mit mehr Rückmeldung und Unterstützung: „Mein Arbeitgeber informiert sich meines Wissens nach nicht sehr stark über die Leistungen (in der Schule, Anm.)“ (Kand_5, Abs. 58). Die Autoren sehen besonderen Handlungsbedarf in der Kooperation zwischen Schule, Internat und Betrieb.

Die Befragten verweisen darauf, dass bei Zimmerbelegungen verstärkt darauf Rücksicht genommen werden sollte, dass Schüler_innen, die denselben Beruf erlernen, sich gemeinsam ein Zimmer teilen. Dies sei hinsichtlich gemeinsamen Lernens äußerst wünschenswert und lernmotivierend, so die Schüler_innen. Hervorgehoben wird auch, dass eine gute Zimmergemeinschaft zu einer erhöhten Lernbereitschaft führe. „Also ich lerne auf jeden Fall mit meinen Kollegen zusammen, dadurch dass ich in meinem Zimmer, wir sind zu viert im Zimmer und zwei außer mir sind noch in meiner Klasse und das trifft sich halt gut, dass man da zusammen lernt“ (Kand_4, Abs. 60). Befinden sich jedoch Schüler_innen mit unterschiedlichem beruflichen Hintergrund in einem Zimmer, so sei dies aufgrund unterschiedlicher Frage- und Aufgabenstellungen für das gemeinsame Lernen nicht zielführend. Es werden daher auch Lernstörungen durch Zimmerkolleg_innen, die kaum Einsicht für die Notwendigkeit des Lernens zeigen, angeführt.

Eine Lernunterstützung im Sinne eines Mentorings (Schüler_innen helfen Schülern_innen) findet derzeit im Internat nur fallweise und selten auf Initiative von Schüler_innen (vornehmlich jenen der Abschlussklassen) statt. Ein zu entwickelndes bedarfsorientiertes Mentoring-System könnte in die bestehende Lernorganisation und -kultur ohne größere Schwierigkeiten integriert werden, sofern die Berufsschüler_innen an der Planung und Umsetzung Interesse zeigen. Voraussetzung ist die Einbeziehung der Berufsschüler_innen im Sinne einer Partizipa-

tionsmaßnahme bei der Entwicklung dieses Angebots. Den begleitenden Pädagog_innen muss es gelingen, den Nutzen für alle Beteiligten sichtbar zu machen. Genannt seien hier nur die Ausprägung einer Teamfähigkeit, aber auch das Festigen und Erweitern der Wissenskompetenz aller Beteiligten.

In der täglichen Lernstunde haben die Berufsschüler_innen die Möglichkeit individuelle fachliche Unterstützung bei den Erzieher_innen (Fachlehrer_innen) abzuholen. Einige der Befragten empfinden die Pflichtlernstunde als lernförderlich, da aus ihrer Sicht gelernt werde, was zu lernen sei. (Die Pflichtlernstunde wurde während des Untersuchungszeitraums auf eine freiwillige Lern- bzw. Fragestunde umgestellt.) In der Lernstunde im Zimmer, so die Befragten, würde hingegen anderen Dingen nachgegangen, bis ein_e Erzieher_in zur Kontrolle komme. Kand_3_f kritisiert, dass in der Studierstunde nicht über fachliche Themen diskutiert werden dürfe. Gefordert wird eine gegenseitige Unterstützung durch Peers. Kand_3_f bevorzugt wiederum eine offizielle Studierstunde, wünscht einen organisierten Zusatzlernort und zusätzliche fachspezifische Lernzeiten „... dass man eine Stunde im Speisesaal macht mit einer Zusatzstudierstunde“ (Kand_2_f, Abs. 66), wenn mehr zu tun sei, da im Zimmer der Lärm und damit die Ablenkung das Lernen erschweren.

Fazit

In dieser Pilotstudie konnten aus organisatorischen Gründen Berufsschüler_innen aus nur einem Berufsschulinternat befragt und deren Aussagen analysiert werden. Den Autoren ging und geht es bei der Erforschung der Pädagogik im Kurzzeitinternat darum, scheinbar klare Verhältnisse auf ihre variablen Zusammenhänge hin zu untersuchen und transparent zu machen sowie unwägbar Begleitumstände aufzuspüren und zu ergünden, worauf erzieherischer und lernunterstützender Einfluss beruht.

Gelingensfaktoren mögen sein:

1. ein individualisiertes Angebot an lernbegleitenden und lernunterstützenden Maßnahmen – auch im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik
2. eine intensive Kooperation der Akteur_innen der drei Lernorte: Berufsschulinternat, Berufsschule und Lehrbetrieb, selbstverständlich unter Berücksichtigung der rechtlichen Bestimmungen (Datenschutzgrundverordnung)
3. Beziehung externer Expert_innen hinsichtlich einer psychologischen und pädagogischen Begleitung (Stichwort: Lerncoaching), sofern ein Bedarf festgestellt wurde.

Die Grenzen der Leistungsfähigkeit und Nachhaltigkeit von Berufsschulinternaten als pädagogische Einrichtungen sind dem eingeschränkten zeitlichen Rahmen geschuldet. Empirische Forschungsergebnisse zu Internatswirklichkeiten, bezogen auf eine kurzfristige Internatsunterstützung und -begleitung, sind den Autoren nicht bekannt. „Fast selbstverständlich war und ist es wahrscheinlich noch, die Resultate von Heimerziehung vorwiegend mit Negativem zu verbinden“ (Freigang, 2003, S. 38). Bei dieser Betrachtungsweise geraten die eher sozialstrukturellen Ursachen der Probleme der in (Teilzeit-)Internaten untergebrachten Jugendlichen aus dem Blickfeld.

Forschungsergebnisse zur Internatspädagogik weisen darauf hin, dass die Grenzen der klassischen Internatspädagogik im Kurzzeitinternat relativ rasch sichtbar werden und dementsprechend das Kurzzeitinternat in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung rücken sollte.

Literatur

- Allmendinger, J. (2018, Juli). *Non vitae sed scholare discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern*. Vortrag gehalten auf der 6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr, A.
- Freigang, W. (2003). Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. In N. Struck, M. Galuske, & W. Thole (Hrsg.), *Reform der Heimerziehung* (S. 37–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Gabriel, T., & Winkler, M. (2003). *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven*. München: Ernst Reinhardt.
- Gadamer, H. G. (1990). *Gesammelte Werke Bd. 1: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gonschorek, G. (1979). *Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsorganisationen*. München: Minerva.
- Haep, C. (2015). Einleitung: Historische Einordnung der Bildungsinstitution „Internat“ und Überblick über das Vorhaben dieses Bandes. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 9–24). Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Hansen, G. (1994). *Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen*. Weinheim: Beltz.
- Hayward, G. (2018, Juli). *Re-imagining the moral purpose of VET*. Vortrag gehalten auf der 6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr, A. Abgerufen am 25.06.2018 von <https://www.bbfb.at/konferenz2018/keynotes>
- Hopf, C., & Schmidt, C. (1993). Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Abgerufen am 25.06.2018 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>
- Köngeter, S., Mangold, K., & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule: Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladenthin, V. (2009a). Das Internat im Schulsystem. In V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 154–272). Würzburg: Ergon.
- Ladenthin, V. (2009b). Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 14–31). Würzburg: Ergon.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2. Methoden und Techniken* (3. korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lauermann, K. (2003). Internat als pädagogischer Ort. In K. Lauermann & G. Knapp (Hrsg.), *Sozialpädagogik in Österreich: Theorie und Praxis* (S. 199–236). Klagenfurt: Hermagoras.
- Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 199–214). Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Pütz, A., & Mösslein, A. (1983). *Therapie in Heim und Internat. Bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und Erziehern*. München: Pfeiffer.
- Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers Third Edition* (3. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Strauss, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (2003). Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In T. Gabriel & M. Winkler (Hrsg.), *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven* (S. 148–166). München: Ernst Reinhardt.

Praktische Intelligenz – praktisch und intelligent: Geht das überhaupt?

Begabungs- und Begabtenförderung in der dualen Ausbildung als Merkmal der Professionalisierung

Ramona Uhl

Der Mangel an Lehrlingen und in Folge das Fehlen von qualifizierten Fachkräften vermindern die hohe Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft. Die Onlineausgabe der Zeitung „Die Presse“ weist am 31.08.2018 darauf hin, dass nach Schätzung der Wirtschaftskammer in Österreich derzeit 162 000 Fachkräfte fehlen.

Die begabten Auszubildenden zu fokussieren, deren Potenziale zu entdecken, zu fördern und weiterzuentwickeln sind eine wichtige Aufgabe der Berufspädagogik. Begabungs- und Begabtenförderung aus dem Blickwinkel der „praktischen Intelligenz“ als Commitment aller Akteure und Akteurinnen im dualen System sind ein Professionalisierungsmerkmal in der dualen Ausbildung. In weiterer Folge kann dies zu einer Reduktion des Mangels an Facharbeitern und Facharbeiterinnen führen.

Einleitung

Um in der heutigen global vernetzten und digitalisierten Gesellschaft erfolgreich sein zu können, ist es mehr denn je notwendig über Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten zu verfügen, die über das Fachwissen hinausgehen. Der Begriff der Professionalisierung wird für diese Fähigkeiten oftmals inflationär und oberflächlich im Sinne von erstrebenswerten Handlungsweisen im Berufsalltag verwendet. Nach Berner (2016) steht dieser Begriff für hochstehendes Handeln und Verhalten, besonders in Krisen- oder Konfliktsituationen.

Hochstehendes Handeln schließt das Eingehen auf die Diversität, die Förderung der Individualität und das Erkennen sowie die Bezug- und Einflussnahme im Hinblick auf unterschiedliche Begabungen sowohl in der Alltagsgesellschaft als auch im berufspädagogischen Bereich ein. Im nationalen und internationalen Vergleich ist die Thematik für die Lehre wenig erforscht. Um die hohe Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft weiter zu erhalten, bedarf es eines begabungs- und begabtenfördernden Systems in der dualen Ausbildung.

Professionalisierung in der Berufsbildung

Ein kurzer geschichtlicher Rückblick zeigt die Pfeiler, auf denen die aktuelle Professionalisierungsdebatte in der Berufsbildung basiert. Als Reaktion auf die Aufklärungspädagogik, in der eine ausschließliche „Bildung zur Brauchbarkeit“ herrschte, stellte sich am Anfang des 19. Jahrhunderts ein neuhumanistisches Bildungsideal ein (Gruber, 2004, S. 157).

Die humanistischen Bildungsinhalte der Antike – Latein, Griechisch und das Wissen über die antiken Philosophen – sind Inhalte der Allgemeinbildung, über welche die Menschenbildung ausschließlich ermöglicht wird und nach deren Absolvierung die Berufsbildung erfolgt. Die Gleichzeitigkeit von Allgemein- und Berufsbildung gilt nach der Ausschließungsthese als „unsauber“ und wird daher abgelehnt. Dieser Standpunkt stellt die Allgemeinbildung über die Berufsbildung, welche als Vorbereitung eines Individuums auf die Arbeitswelt gesehen und nicht im Sinne der Menschenbildung betrachtet wird. Die Systeme der beruflichen Bildung definieren sich traditionell über Fachlichkeit und Fachwissen (Uhl, 2017).

Als Antwort auf diese Sichtweise dreht die klassische Berufsbildungstheorie das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung um, streicht die gegenseitigen Verschränkungen heraus und weist nach, dass über die Berufsbildung Allgemeinbildung entsteht. Der bildende Wert von Arbeit und Beruf wird hervorgehoben. Der Begründer der klassischen Berufsbildungstheorie Georg Kerschensteiner hat mit der Aussage „Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ einen integrierten Ansatz von Berufs- und Allgemeinbildung statuiert (Spranger, 1931, S. 192). Eduard Spranger, dessen kulturphilosophischer Denkansatz in dem Dreistadiengesetz von der grundlegenden Bildung über die Berufsbildung zur Allgemeinbildung dargestellt ist, stellt fest: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“ (Spranger, 1923, zitiert nach Knoll, 1965, S. 17–18). Diese Theorien wurden bereits im Jahr 1923 kritisch infrage gestellt mit der Argumentation, dass sich die Pforte zur höheren Allgemeinbildung nur für einige öffnet. Der Widerstand der Eliten gegen eine gemeinsame Organisation der Allgemein- und Berufsbildung war groß, denn diese wurde aufgrund der mangelhaften Resultate in der Lehrlingsausbildung als Halbbildung betrachtet. Reformpädagog_innen und die kritischen Berufsbildungstheorien in der Zeit von 1960 bis 1970 hinterfragen ebenfalls die Theorien von Kerschensteiner und Spranger kritisch, wobei sich hier der Kreis mit Litt und Blankertz schließt, die die Meinung vertreten, dass Allgemeinbildung immer nur im Kontext von Berufsbildung stattfindet. Der deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen (1966) und der deutsche Bildungsrat (1970) betonen, dass allgemeine und berufliche oder theoretische und praktische Bildung nicht isoliert betrachtet werden können (Büchter, 2017, S. 35–36).

Der strukturtheoretische Ansatz von Oevermann (1996) entspricht den Ansätzen von Kerschensteiner und Spranger, nämlich dass Allgemein- und Berufsbildung im Sinne der

Professionalität im pädagogischen Kontext nicht getrennt betrachtet werden können. Unter Professionalität im pädagogischen Kontext wird nach Oevermann das pädagogische Handeln als weiterführende Erziehung und Bildung außerhalb der Familie und Verwandtschaft bezeichnet. Dabei ist die Vermittlung von Wissen, Technik und Tradition ein wichtiger Bereich (Uhl, 2017, S. 45–47). Ziel der Sozialisation ist es, die jugendliche Person als ganzen Menschen auszubilden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sowohl Familie, pädagogische Berufsausbildung und – im Falle der dualen Ausbildung – zusätzlich auch die betriebliche Ausbildung unterschiedlich gewertet werden und auch anders ablaufen, jedoch alle im gesamten Kontext erzieherisch wirken (Oevermann, 1996, S. 145). Nach Schelten (2005, S. 128) wird durch eine moderne Theorie der Berufsbildung der Unterschied zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung immer mehr aufgelöst, er sieht in der Verallgemeinerung der Berufsbildung sogar eine Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung. Die sich zwischen beiden entwickelnde Gleichwertigkeit wird auch in der Zuordnung der acht Niveaustufen von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ab 2018 deutlich. Die Befähigungen in der Berufsbildung stehen als eigene ausgewiesene Qualifizierungslinie gleichwertig neben den Niveaustufen der Allgemeinbildung und zeigen die Indikatoren der Zuordnung zur jeweiligen Niveaustufe (Uhl, 2017, S. 47).

Begabungs- und Begabtenförderung

Begabung ist nach Stamm (2013, S. 34) ein sogenannter „Trendbegriff“ und kein präziser verwendbarer Terminus. Konsens besteht darin, dass der Begriff „Begabung“ den Menschen holistisch in seinen Leistungsreichen erfasst und Begabung als solche durch aktive Lern- und Entwicklungsprozesse im Konnex von Person und Umwelt gefördert und entwickelt werden kann. Be-

gabungsfördernde Lehr- und Lernarrangements fokussieren die Fragen „Was sind die konkreten Ziele, die mit den Fördermaßnahmen erreicht werden sollen?“ sowie „Wie nachhaltig sind die tatsächlich durchgeführten Maßnahmen?“. Die Maßnahmen zur Begabtenförderung sollen in einem theoretischen Modell fundiert sein und auch die Besonderheiten der Zielgruppe berücksichtigen. Maßnahmen zur Förderung der Begabungen sind auf die besonderen Stärken mit dem Fokus, die vorhandenen Potenziale auszuschöpfen, ausgerichtet. Dies dient auch der Weiterentwicklung der Persönlichkeit (Stumpf, 2012, S. 88–90).

Laut Studien von Stamm (2009; 2012; 2018) zu Begabungs- und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung könnte

... die Heranbildung von Fachkräften mit klugem Kopf und goldenen Händen ein guter Nährboden werden für die Sicherung der beruflichen Qualität im internationalen Vergleich und damit zu einem wichtigen Entwicklungsfaktor des 21. Jahrhunderts. Erstes Ziel muss allerdings nicht nur die Steigerung der Leistungsexzellenz sein, sondern ebenso die Unterstützung der Potenzialentfaltung und die Entfaltung der Sozialkompetenz“ (Stamm, 2007, S. 272).

Wie unterscheiden sich beruflich überdurchschnittlich begabte von beruflich durchschnittlich begabten Lehrlingen? Stamm (2013, S. 32) spricht vom „blinden Fleck“ der beruflichen Grundbildung. In ihren Längsschnittstudien (2009; 2012) stellt Stamm fest, dass überdurchschnittlich Begabte in der dualen Ausbildung eine soziale Tatsache sind (ca. 8% eines Jahrganges), ca. 20% in der vorhergehenden Schule als Minderleister und Minderleisterinnen galten und über Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation und Stressresilienz verfügen. Umweltfaktoren wie gutes Betriebsklima sowie ein förderliches, anregendes und herausforderndes Umfeld

sind weitere wichtige Indikatoren. Die besondere Anerkennung durch den Ausbilder und durch die Ausbilderin verstärkt die Leistungsfähigkeit.

Praktische Intelligenz

Sternberg (1985; 2001) erweitert den Begriff der Intelligenz, indem er zwischen analytischer, kreativer und praktischer unterscheidet. Gardner (2008) differenziert in seinem Modell der „multiplen Intelligenzen“ acht unabhängige Dimensionen der Intelligenz. Während Gardners Ansatz in der Wissenschaft kritisch gesehen wird, finden Pädagogen und Pädagoginnen dieses Konzept sehr praktikabel und verwenden es im Bereich der Begabtenförderung (Rohrman & Rohrman, 2005, S. 32–34).

Holistische Potenzialentfaltung in der dualen Ausbildung ist deutlich auf den Bereich der „praktischen Intelligenz“ fokussiert. „Praktische Intelligenz besteht zum großen Teil aus handlungsorientiertem, implizitem Wissen. Dieses implizite Wissen wird weitgehend in der alltäglichen Lebensbewältigung erworben und nicht in der Schule. Es ist prozedurales Wissen (Wissen, wie) und nicht deklaratives Wissen (Wissen, was)“ (Sternberg, Wagner, Williams & Horvarth, 1993, zitiert nach Woolfolk, 2008, S. 146).

Stamm (2013, S. 33–34) versteht unter „praktischer Intelligenz“ die Fähigkeit erfolgreich oder nicht erfolgreich komplexe Probleme in natürlichen bzw. Alltagssituationen zu bewältigen und intuitiv Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dieses Wissen wird nicht direkt oder verbal gelehrt und ist außerhalb von systematischen Anweisungen. Nach Stamm zeigen Untersuchungen zu Situationen in Arbeitskontexten, dass zwischen dem impliziten Wissen und dem bereichsspezifischen Wissen positive Korrelation besteht und Wechselbeziehung zwischen tradierten Intelligenztestungen und implizitem Wissen negativ ist (2007, S. 42–44).

Das duale System in Österreich

Gemäß Stand 31.12.2017 waren in Österreich 106 613 Lehrlinge in 28 204 Ausbildungsbetrieben und 203 Lehrberufen in Ausbildung. Oberösterreich gilt mit 22 779 Lehrlingen als Lehrlingsland Nr. 1 in Österreich und die Wirtschaftskammer Oberösterreich fördert das duale System mit gezielten und nachhaltigen Unterstützungsmaßnahmen sowohl auf der Seite der Ausbildungsbetriebe als auch aufseiten der Lehrlinge (Wirtschaftskammer Österreich, 2018).

SkillsAustria, EuroSkills und WorldSkills – Erfolgsgeschichten der dualen Ausbildung

Für sehr begabte Lehrlinge besteht die Möglichkeit ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bei nationalen und internationalen Wettbewerben zu präsentieren und unter Beweis zu stellen.

Zur Qualifikation für WorldSkills und EuroSkills werden von SkillsAustria, dem nationalen Sekretariat innerhalb der Organisation der Wirtschaftskammer, die österreichischen Staatsmeisterschaften koordiniert. Coaching und die Entsendung des österreichischen Teams zu den internationalen Wettbewerben sowie Öffentlichkeitsarbeit fallen ebenfalls in den Aufgabenbereich von SkillsAustria.

Die Wirtschaftskammer Österreich entsendet seit 1961 regelmäßig Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Berufsweltmeisterschaften. Das Team Austria war mehrmals weltweit beste Nation (Lyon 1995; St. Gallen 1997; Montreal 1999) bzw. unter den Top 3 (Seoul 2001; St. Gallen 2003; Leipzig 2013). Von 1961 bis 2016 kann die Bilanz von 551 Teilnehmern und Teilnehmerinnen in 529 Team-Bewerben und insgesamt 206 Medaillen und 192 Leistungsdiplomen „Medallion for Excellence“ gezogen werden. Im Oktober 2017 war Abu Dhabi Mittelpunkt der 44. WorldSkills Berufsweltmeisterschaften. Im Wettbewerb, an

dem 1200 Teilnehmer und Teilnehmerinnen in 51 Berufen aus 77 WorldSkills Nationen teilnahmen, konnte das Team Austria insgesamt 11 Medaillen und 16 Leistungsdiplome erkämpfen. Von den elf Medaillen glänzen vier in Gold, drei in Silber und vier in Bronze. Wie bei den WorldSkills sind die Ergebnisse bei den EuroSkills sehr beachtlich. Nach fünf Teilnahmen wurde das Team Austria mit insgesamt 154 Teilnehmern und Teilnehmerinnen mehrmals beste Nation Europas (Spa-Francorchamps 2012; Lille 2014; Göteborg 2016) und erreichte insgesamt 90 Medaillen (75 in Einzel- und 15 in Teambewerben) und zusätzlich 24 „Medallion for Excellence“ Leistungsdiplome (Wirtschaftskammer Österreich, 2018).

Nationale und internationale Wettbewerbe bieten die Möglichkeit Exzellenz zu zeigen, sind jedoch nicht die einzige Möglichkeit der Begabtenförderung, denn um in solchen Wettbewerben erfolgreich zu sein und bestehen zu können, braucht es mehr als nur Begabung im jeweiligen beruflichen Ausbildungsfeld. Im Modell der Erfolgsintelligenz nach Sternberg (1997) werden die Persönlichkeitsmerkmale dargestellt, die wesentlich sind, um erfolgreich sein zu können. Eine sinnvolle und wirksame Begabtenförderung im dualen Ausbildungssystem hat auch das Modell der Erfolgsintelligenz nach Sternberg (2001) zu beachten und entsprechend zu berücksichtigen.

Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System im Institut Berufspädagogik an der PH OÖ

Diversität, Förderung der Individualität und Erkennen, Fördern und Weiterentwickeln unterschiedlicher Begabungen sind nicht nur in der Alltagsgesellschaft, sondern auch im berufspädagogischen Bereich, insbesondere in der dualen Ausbildung, eine Notwendigkeit, um die „besten Köpfe des Landes“ zu fördern und einen Braindrain, also ein Abwandern der hochqualifizierten Arbeitskräf-

te ins Ausland, zu verhindern. Die hohe Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft und die internationale Anerkennung unserer dualen Ausbildung basiert auf einem begabungs- und begabtenfördernden System in der dualen Ausbildung, auch auf tertiärer Ebene.

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Institut Berufspädagogik werden dazu seit 2011 innovative Maßnahmen und Angebote gesetzt. Die Verankerung des Themas im Curriculum LehrerInnenbildung NEU (2017), das Angebot von Wahlpflichtfächern, Fort- und Weiterbildungen und die mehrmalige Durchführung eines europaweit einzigartigen Lehrgangs im Ausmaß von 15 EC Lehrgängen, basierend auf dem Rahmencurriculum zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, spiegelt sich in Lehr- und Lernsettings als Good Practice-Beispiel in enger Kooperation mit nationalen und internationalen Partnern. Diese Aktivitäten und Maßnahmen bewirken eine große Expertise im Institut und führen zu nationaler und internationaler Anerkennung. Die kooperative und synergetische Auseinandersetzung und Förderung von Begabungen von unterschiedlichen Blickwinkeln zieht eine Veränderung von Haltungen und Einstellungen nach sich. Diese Veränderung soll bei der Förderung der Zielgruppen, bei den Lehrlingen, wirksam werden.

Zukunftsperspektiven

Die gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen, dass im Bereich der dualen Ausbildung die Bereiche Diversität, Individualität und Erkennen, Entwickeln und Weiterentwickeln der unterschiedlichen Begabungen noch stärker intensiviert werden können. Dazu bedarf es des intensiven Austauschs von nationalen und internationalen Kooperationspartnern des Institutes Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, an den Berufsschulen und in den Be-

trieben, um die Talente der Auszubildenden vermehrt zu fördern.

Das derzeitige Forschungsanliegen der Autorin ist es in Zusammenarbeit mit Ulrike Kempfer ein Beobachtungstool – ausgehend vom jeweiligen Berufsfeld – zum Erkennen von besonderen Begabungen im Bereich der Auszubildenden zu entwickeln und zu evaluieren. Das Tool basiert auf den kognitiven, kreativen, praktischen sowie persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten der Probanden und Probandinnen und ist derzeit in der Test- und Evaluierungsphase.

Um die Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft zu erhalten, ist es notwendig ein begabungs- und begabtenförderndes System in der dualen Ausbildung zu forcieren. Die Wirtschaft kann es sich nicht leisten auf die Talente und die besonderen Begabungen zu verzichten. Die immer wieder diskutierte „Akademisierung der Gesellschaft“ wurde bereits 2014 von Margit Stamm (Feller, 2014) bei einem Vortrag auf der Didacta in Basel diskutiert. Dieser Akademisierung können viele junge begabte Menschen nicht entsprechen. Außerdem wertet die Akademisierung auch die „praktische Intelligenz“ ab. Den jungen begabten Menschen als Individuum in einer begabungsfördernden Umgebung mit begabungsfördernden Maßnahmen – unabhängig von der Begabungsrichtung – in den Mittelpunkt zu stellen ist eine wesentliche Aufgabe einer jeden Gesellschaft.

Literatur

- Berner, W. (2016). Professionalität: Sich an anspruchsvolle Standards halten. In *Lexikon des Change Management*. Abgerufen am 31.07.2016 von <https://www.umsetzungsberatung.de/lexikon/lexikon-change-management-m-q.php>
- Büchter, K., & Hendrich, W. (1996). *Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität: Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse*. München: Hampf.

- Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, M. Stock, D. Moser, K. Schmid, & F. Gramlinger (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 21–43). Bielefeld: WBV.
- Die Presse. (2018). Wo in Österreich Arbeitskräfte fehlen. *Die Presse*. Abgerufen am 31.08.2018 von <https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5495270/Wo-in-Oesterreich-die-Facharbeiter-fehlen>
- Feller, C. (2014, November 1). Praktische Intelligenz ist besser als ihr Ruf. *Solothurner Zeitung*, 38. Abgerufen am 31.07.2016 von http://margrit-stamm.ch/images/praktischeintelligenz_stamm.pdf
- Gardner, H. (2008). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Gruber, E. (2004). *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation*. Eine sozialhistorische Studie (Bildung – Arbeit – Gesellschaft). München: Profil Verlag.
- Kempter, U., & Uhl, R. (Hrsg.). (2013). *Begabungs- und Begabtenförderung im dualen Ausbildungssystem*. Linz: Trauner Verlag.
- Kerschensteiner, G. (2010). *Theorie der Bildung*. (3. Aufl.). Leipzig: Severus Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rohrmann, S., & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche*. München: Ernst Reinhardt.
- Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Spranger, E. (1923). Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In T. Ballauff et al. (Hrsg.). (1968), Heft 9/10 der Reihe *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung* (2. Aufl.). (S. 8–23). Besorgt und eingeleitet von J. H. Knoll. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Chur: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). Kluge Köpfe und goldene Hände. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. (Hrsg.), *news & science* 17(3), 32–36.
- Stamm, M. (2013). Begabtenförderung und Talentmanagement in Berufsschulen und Lehrbetrieben (S. 32–44). In Kempter, U., & R. Uhl (Hrsg.), *Begabungs- und Begabtenförderung im dualen Ausbildungssystem*. Linz: Trauner Verlag.
- Stamm, M. (2016). *Goldene Hände. Praktische Intelligenz als Chance für die Berufsbildung*. Bern: hep.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, W., Prince, P., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: a case study in Kenya. *Intelligence*, 29(5), 401–418.
- Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Uhl, R. (2017). *Professionalität in der beruflichen Bildung. Planspiel als Instrument zur Förderung des Professionsverständnisses nach dem EPIK-Domänenkonzept*. Riga: svh.
- Wirtschaftskammer Österreich. (2018). *Lehrlingsstatistik*. Abgerufen am 01.09.2018 von <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>
- Wirtschaftskammer Österreich. (2018). *Berufsweltmeisterschaften und Berufseuropameisterschaften*. Abgerufen am 01.09.2018 von <http://portal.wko.at>
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson Studium.

Das Projekt Talente-Check Salzburg – Kostenlose Bildungs- und Berufsberatung für die 7. und 8. Schulstufe

Gabriele Tischler, Fred Kellner-Steinmetz, Lukas Mang

Bildungs- und Berufsberatung in hoher Qualität soll allen Schüler_innen eines Jahrgangs im Bundesland Salzburg zugänglich gemacht werden. Welche Problemstellungen und Herausforderungen mit einem Projekt einhergehen, das dieses Ziel verfolgt, soll im vorliegenden Beitrag praxisnah diskutiert werden.

Einleitung

Durch die rasche Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besteht ein steigender Bedarf an professioneller Beratung für Menschen in allen Lebenslagen. Neue Bildungsangebote entstehen und erlauben eine große Anzahl an Möglichkeiten zur Gestaltung von Bildungswegen. Dies führt einerseits zur Spezialisierung der Ausbildung (wie etwa die Studienangebote an den Fachhochschulen), erhöht aber gleichzeitig die Verwirrung hinsichtlich der Ausbildungsentscheidung.

Des Weiteren gibt es einen Mangel an Fachkräften und ausgebildeten Spezialist_innen. Um die besten Talente ist ein „War for Talents“ auf dem Arbeitsmarkt (Werdinger, 2013) ausgebrochen. Kein_e Jugendliche_r darf ‚verloren gehen‘, denn alle Fähigkeiten werden gebraucht. Ausbildungsabbrüche sind nicht nur individuelle Probleme, sondern stellen die Gesellschaft insgesamt vor eine Herausforderung.

Die Wirtschaftskammer Salzburg bietet schon seit vielen Jahren ein kostenpflichtiges Angebot, um die Potentiale von Jugendlichen und Erwachsenen zu testen und so möglichen Fehlentscheidungen hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung entgegenzusteuern. Interessierte können seit über 20 Jahren ihre Fähigkeiten und Begabungen

mittels psychologischer Testverfahren und in einem anschließenden psychologischen Beratungsgespräch erforschen.

Aufgrund des positiven Feedbacks, der gesteigerten Nachfrage und des sich immer stärker differenzierenden Bildungswesens wurde von der Wirtschaftskammer Salzburg die Initiative ergriffen und ein modernes Teststudio mit dem Ziel einer nahezu flächendeckenden Testung aller Jugendlichen des Landes Salzburg errichtet. Um die Testung und Beratung für Pflichtschüler_innen im Klassenverband kostenlos anbieten zu können, einigten sich die Wirtschaftskammer Salzburg und das Land Salzburg die operativen Kosten zu je 50% zu tragen. Im Oktober 2015 startete der Talente-Check Salzburg mit der neuen Teststrecke.

Definition Bildungs- und Berufsberatung

Um das Projekt und die damit verbundenen Herausforderungen erläutern zu können, soll erst geklärt werden, was unter Bildungs- und Berufsberatung zu verstehen ist und wie sich der Talente-Check Salzburg in den Definitionen wiederfindet.

Im internationalen Diskurs wird der Begriff „Guidance“ häufig verwendet, um die beratende Leistung in Zusammenhang mit Bildung und Beruf zu beschreiben. Im deutschsprachigen Raum spricht man oft

pauschalisierend von „Bildungsberatung“, was der Komplexität von Angeboten in diesem Bereich nicht gerecht wird. Härtel und Krötzl (2008, S. 3) schlagen die etwas ‚sperrige‘, aber treffendere Bezeichnung „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)“ vor. Treffender deshalb, weil konkreter aufgezeigt wird, worin die Beratungsleistung besteht, und die Abkürzung auch darauf hinweist, dass „Guidance“ nicht ausschließlich auf Beratung zu reduzieren ist. Übertragen auf die Angebote des Talente-Check Salzburg kann die Bezeichnung IBOBB wie folgt interpretiert werden:

Informationen über Persönlichkeitseigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Potentiale, über die Bildungs- und Berufslandschaft, den Arbeitsmarkt und mögliche Karrierewege werden im Rahmen eines Beratungsgesprächs, basierend auf objektiven Testergebnissen und auf dem Wissen der Berater_innen, vermittelt und dienen als Orientierung für eine Bildungs- und Berufswahlentscheidung.

Das Angebot des Talente-Check Salzburg ist zum einen eine zielgerichtete individualisierte Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB), zum anderen aber auch nur eine punktuelle Maßnahme. Bolder (1984) betont, dass keine Entscheidung, die ein Individuum trifft, auf nur einem oder wenigen Faktoren beruht. Vielmehr ist es die spezifische Konfiguration aller Parameter der Individuen, die darüber entscheiden, wie Entschlüsse getroffen werden. Die Bildungs- und Berufswahlentscheidung ist als multifaktoriell beeinflussbarer Prozess zu sehen, der kontinuierlich begleitet werden sollte, damit milieuspezifische Eigenwelten des Subjekts um weitere Perspektiven angereichert werden können. Der Talente-Check soll daher als Baustein innerhalb eines Entscheidungsprozesses gesehen werden, der z.B. auch im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts weiter begleitet wird.

Ziel des Talente-Check Salzburg

Der Talente-Check Salzburg wurde 2015 errichtet, um eine kostenlose hochqualifizierte Bildungsberatung für alle Jugendlichen (7./8. Schulstufe) anzubieten. Durch eine detaillierte Beratung werden Jugendliche und ihre Eltern in der Ausbildungsentscheidung unterstützt. „Was man gerne macht, macht man gut“ (Prentice Mulford) und was man gut macht, macht man gerne. Wenn die Passung zwischen Talenten und Ausbildungsanforderungen hoch ist, steigen die Motivation und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen, zudem wird die Wahrscheinlichkeit für Ausbildungsabbrüche dadurch reduziert. Die Testung und Beratung ermöglicht den Jugendlichen sich selbst besser kennenzulernen (Persönlichkeit, Interessen und Begabungen) und mit einem/r Berater/Beraterin realistische Ziele für den Ausbildungsweg zu erarbeiten.

Herausforderungen

Bei der Umsetzung des Projektes waren verschiedene Problemstellungen und Herausforderungen zu meistern.

Wo soll die flächendeckende Testung stattfinden?

Bei der Schaffung von Räumlichkeiten, die der Absolvierung von standardisierten Testverfahren dienen sollen, ergeben sich ganz spezifische Anforderungen an die Raumgestaltung.

- Es sollte sichergestellt werden, dass alle Schüler_innen die Tests unter denselben Voraussetzungen absolvieren können (unabhängig von Parametern wie etwa der Klassenstärke). Die theoretische Maximalanzahl an Schüler_innen, die gleichzeitig getestet werden können, orientierte sich an der ursprünglich maximal zulässigen Klassengröße von 36 Schüler_innen. Damit war klar, dass der Raum

für 36 Testkandidat_innen großzügig Platz bieten soll.

- Es sollten Schüler_innen den Talente-Check als positives Erlebnis wahrnehmen und über die gesamte Testung (Nettotestzeit: 180 Minuten) hinweg mit möglichst hoher Konzentration an den Aufgabenstellungen arbeiten. Im Forschungsfeld der Architekturpsychologie konnte gezeigt werden, dass die Gestaltung von Räumlichkeiten signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden der darin arbeitenden Personen hat (Rieck, 2011).

Mit dem Umbau eines bestehenden Restaurants wurde eine 700m² große Erlebniswelt – der Talente-Checkpoint – geschaffen. Die Innenarchitektur ist farbenfroh und jugendgerecht gestaltet. Mit den *Cocons* (Abbildung 1) wurden Testinseln für die Jugendlichen geschaffen, die den Testbetreuer_innen trotzdem genug Überblick gewähren, um bei Fragen zu Aufgabenstellungen unterstützend eingreifen zu können. Die Chill-Out-Area mit Sitzsäcken, die *Kletterwand* (Abbildung 2) sowie interaktive Spiele bieten für jede_n die passende Pausenbeschäftigung.

Wie soll ein klassenweiser Talente-Check logistisch ablaufen?

Eine weitere Herausforderung bestand darin, den gesamten Prozess möglichst effizient

und unkompliziert für Schüler_innen, Eltern und Lehrende zu gestalten. Folgender Ablauf wurde nach mehreren Testphasen etabliert:

Problemstellung	Lösung
Anmeldung	telefonisch durch Lehrkräfte
Schülerregistrierung	online an der Schule
Anreise	automatisierte Angebotslegung von Busunternehmen aus der jeweiligen Region über die Website des Talente-Check Salzburg oder Zusendung von Tagestickets für öffentliche Verkehrsmittel
Instruktion und standardisierte Begleitung am Testtag	geschulte Guides
Testauswertung	automatisiert über Verwaltungsplattform
Koordination und Terminvereinbarung der Beratungsgespräche	über Online-Tool möglich
Erstellung der Testergebnismappe	teilautomatisiert
Anonymisierung der Testergebnisse	nach sechs Monaten werden alle Testergebnisse anonymisiert



Abbildung 1: Testcocons
Bildquelle: Talente-Check Salzburg



Abbildung 2: Kletterwand
Bildquelle: Talente-Check Salzburg

Wie soll die Teststrecke gestaltet werden?

Die Kombination der Testverfahren, die eine Messung möglichst vieler bildungs- und berufsrelevanter Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften mit möglichst hoher Treffsicherheit in angemessener Testzeit ermöglichen soll, war anspruchsvoll. Denn außerdem musste gewährleistet sein, dass potentiell alle Schüler_innen im Bundesland das Angebot der klassenweisen Testung auch in Anspruch nehmen können.

Im Detail spielten unter anderem folgende Überlegungen eine Rolle:

- Wie strukturiert man den Testablauf, wenn bis zu 36 Schüler_innen (maximal zulässige Klassengröße) die verschiedenen Aufgaben in unterschiedlichem Tempo bewältigen?
- Wie kann man die Instruktion möglichst klar und einfach formulieren, sodass alle Schüler_innen des Bundeslandes die Aufgabenstellungen bestmöglich verstehen?
- Wie kann man die Attraktivität der Aufgaben erhöhen und die Zusammenstellung der Testbatterien (kognitive Tests, Persönlichkeitstest, Interessentests, haptische Tests) variieren, sodass die Bearbeitungsmotivation konstant hoch bleibt?
- Wie können Testergebnisse dargestellt werden, sodass das Wesentliche schnell sichtbar, das Ergebnis durch zu starke Vereinfachung jedoch nicht verfälscht wird?

Unter diesen Prämissen erfolgte die Zusammenstellung der Teststrecke basierend auf langjährigen Erfahrungen des Psycholog_innenteams der Wirtschaftskammer Salzburg und in Abstimmung mit dem Landeschulrat für Salzburg. Wie die Erfahrung und die Rückmeldung von Schüler_innen, Eltern und Expert_innen zeigt, wurden die Herausforderungen gut bewältigt. Der Talente-Check Salzburg hat im In- und im Ausland mehr als nur Interesse geweckt. Einige hoch-

rangige Persönlichkeiten aus Politik und anderen Institutionen haben nach einem Besuch im Talente-Check ganz konkrete Projekte zum Aufbau von Testzentren nach Salzburger Vorbild angestoßen.

Wie und von wem sollen die Testergebnisse dargestellt und interpretiert werden?

Eine zusätzliche Herausforderung stellt die potentielle Missinterpretation von Testergebnissen dar. Es ist sehr wichtig, dass geschulte Psycholog_innen die Beratung übernehmen. Denn es geht nicht nur um die Inhalte, sondern auch um eine positive Gesprächsführung, um die wertschätzende Vermittlung der Testergebnisse an die Jugendlichen und deren Eltern sowie um eine objektive Einschätzung des Potenzials der Schülerin bzw. des Schülers.

Die Information und Beratung im Talente-Check Salzburg stützt sich hauptsächlich auf zwei psychologische Konzepte zur Entwicklung der Berufslaufbahn:

Der Matching-Ansatz (Trait & Factor Theorie nach Parsons, 1909)

„Die Theorie des Matching-Ansatzes geht davon aus, dass die Berufswahl ein bewusst-rationaler Vorgang ist, in dem der Berufswähler versucht, den Beruf zu ergreifen, der am besten zum individuellen Persönlichkeitsmuster passt. Die Berufswahl ist also lösbar durch die ‚richtige‘ Zuordnung, Passung von Persönlichkeitsstruktur zur Anforderungsstruktur“ (Institut für Bildungskoaching, 2018, S. 3).

Gemessen werden Fähigkeiten, Werthaltungen, Lernbereitschaft sowie soziale Kompetenz. Voraussetzung ist eine objektive Merkmalsbeschreibung, wie sie durch Tests erhoben werden kann: Handlungsaspekte, denen der Matching-Ansatz zugrunde liegt, sind beispielsweise Eignungstests, Leis-

tungstests oder Neigungsanalysen. Im Talente-Check werden folgende Testverfahren eingesetzt: MOI¹, N29², Motivations-Fragebogen, IBF³, WMT⁴, ibw⁵-Teststrecke zur Erfassung beruflich relevanter Fertigkeiten, die auch für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen wichtig sind.

Im Beratungsgespräch werden die dokumentierten Persönlichkeitsstrukturen, Interessen, Talente und Fertigkeiten in Bezug zu den durch diverse Schulen und Berufe gestellten Anforderungen gesetzt.

Laufbahn-Entwicklungstheorie (Super, 1953)

Die Laufbahn-Entwicklungstheorie bezieht sich auf den gesamten Lebenslauf und betont auch den sozialen Einfluss auf die berufliche Entwicklung.

Voraussetzung ist die positive Selbstwert-schätzung, eine klare und realistische Selbst-einschätzung sowie die Selbstwirksamkeits-einschätzung. Dabei werden personale (Intelligenz, Schulbildung, Schulleistung, Bedürfnisse, Interessen, Werthaltungen, Selbstwertgefühl) und situative Determinanten (familiäre Bedingungen, Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten, berufliche Tätigkeitsmerkmale) zur Berufs- und Ausbildungsentscheidung herangezogen. Die Karriereentwicklung wird als wesentlicher Teil des personalen Selbstkonzepts gesehen (beeinflusst durch physisches und mentales Wachstum, durch Erfahrung, durch Umweltbedingungen sowie durch Anregung allgemein).

Fazit

Der Talente-Check Salzburg ist in der Salzburger Bildungslandschaft gut aufgenommen.

Seit Oktober 2015 wurden fast 14.000 Pflicht-schüler_innen im Klassenverband getestet, dies entspricht in etwa 85% der Zielgruppe pro Jahr und knapp 95% aller Neuen Mittelschüler_innen. Die Kund_innenzufriedenheit, die im Anschluss an das Beratungsgespräch mittels eines Fragebogens erhoben wird, ist mit einem Durchschnittswert von 1,2 (nach Schulnotensystem) ausgesprochen hoch. Fast alle Schüler_innen und Eltern geben nach dem Beratungsgespräch an, dass die erhaltenen Informationen nützlich waren.

Die Validität und Reliabilität der eingesetzten Testverfahren wird immer wieder von den bei Beratungsgesprächen anwesenden Eltern bestätigt, die überrascht sind, wie treffsicher die Tests das Verhalten, die Eigenschaften, die Interessen und die Stärken ihrer Kinder beschreiben.

Das alles zeigt, dass ein sehr großer Bedarf nach IBOBB vorhanden ist und der Talente-Check Salzburg eine wichtige Orientierungshilfe darstellt.

Ausblick

Der Talente-Check Salzburg arbeitet weiter am Ziel eine flächendeckende Testung aller Pflichtschüler_innen im Alter von 13/14 Jahren zu erreichen und so allen Salzburger Jugendlichen eine kostenlose Testung und Beratung bieten zu können. Zusätzlich sollen neue Zielgruppen angesprochen werden. Ab Herbst 2018 werden erstmalig Beratungs- und Coachingformate für begabte Schüler_innen sowie für jene, die nicht ihr volles Leistungspotential abrufen können (Underachiever), angeboten. Auch Maturant_innen benötigen nach der Matura oftmals Orientierungshilfe, um ihre Fähigkeiten besser einschätzen zu können und so den richtigen

1 Multimethodische Objektive Interessensbatterie
2 Neigungstest N29
3 Intelligenz-Basis-Faktoren
4 Wiener Matrizen Test
5 Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Ausbildungsweg unter dem vielfältigen Angebot an Studienrichtungen, weiterführenden Schulen und Lehrberufen zu finden. Und nicht zuletzt wächst auch die Zahl der Erwachsenen, die im Laufe ihres Berufslebens ihre Fähigkeiten immer wieder durchleuchten möchten. Denn Fähigkeiten und Talente kann man sein Leben lang entdecken und fördern.

Literatur

- Bolder, A. (1984). Soziale Brechungen des Zusammenhangs zwischen regionalen Umwelten und individuellen Ausbildungschancen (Sonderdruck). *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 17(3), 407–418. Abgerufen am 03.07.2018 von http://doku.iab.de/mitfab/1984/1984_3_MittAB_Bolder.pdf
- Härtel, P., & Krötzl, G. (2008, Juni). II Kurzübersicht „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf – IBOBB“. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ – IBOBB, Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategien zum Lebenslangen Lernen. Bericht der regionalen, bundesländerübergreifenden Informations- und Diskussionsveranstaltung, Graz, A. Abgerufen am 03.07.2018 von [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/\\$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf)
- Institut für Bildungscoaching. (2018). *Theorien zur Berufswahl: Hintergrundwissen*. Abgerufen am 19.06.2018 von <https://www.institut-bildungscoaching.de/wissen/berufsberatung-hintergrundwissen/theorien-berufswahl-weiterbildung.html#a>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rieck, A. (2011). *Beitrag zur Gestaltung von Arbeitsumgebungen für die Wissensarbeit*. Heimsheim: Jost-Jeffert Verlag.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, Vol 8(5), 185–190.
- Werding, M. (2013). Talente werden knapp: Der Arbeitsmarkt bis 2040. In M. Busold, & C. Adams (Hrsg.), *War for Talents: Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten* (S. 43–42). Symposium, Düsseldorf, D. Abgerufen am 19.06.2018 von <https://www.econbiz.de/Record/war-for-talents-erfolgsfaktoren-im-kampf-um-die-besten-busold-matthias/10010240381>

Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 1)

Michael Tockner

Der Autor nimmt eine schulrechtshistorische Betrachtung vor, deren Fokus sich im hier vorliegenden ersten von zwei Teilen auf die Vorgeschichte und die Rahmenbedingungen der Reformen des Leo Graf von Thun-Hohenstein in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts richtet und der sich im zweiten Teil, welcher in der nächsten Ausgabe von ph.script folgen wird, mit deren Qualität und nachhaltigem Hineinwirken in das 21. Jahrhundert beschäftigt. Ein Blick auf den Vielvölkerstaat und seine Anforderungen an das Schulwesen eröffnet dabei die Möglichkeit zur Einsicht, dass für Österreich (unabhängig von seiner politischen oder geografischen Größe) das Fremde immer schon Teil seiner selbst war und dies stets auch im Schul- und Bildungswesen seinen Platz hatte und seinen Ausdruck finden konnte und musste. Solcherart findet die schulrechtshistorische Betrachtung mühelos ihren Anknüpfungspunkt an das aktuelle Schuljahr 2018/19.

Auf dem Weg zu einer Reform des Schul- und Bildungswesens

Begriff und Inhalt von Schule bzw. Schulwesen sind für den vorliegenden Artikel weit zu fassen, nämlich als Bildungswesen überhaupt, das die (Aus-)Bildung der Lehrer_innen und die damit vonseiten des Staates verbundenen Interessen einbezieht und den Blick insoweit notwendig auch auf Hochschulen und Universitäten richtet. Um zu verstehen, warum sich das Bildungswesen wie entwickelt hat, ist auf die historischen und politischen Vorbedingungen einzugehen.

Politisches Klima und Interessenlage des Staates

Die Habsburger zählten vom Mittelalter bis zur Abdankung des letzten österreichisch-ungarischen Kaisers Karl I. am 11. November 1918 zu den einflussreichsten Adelsgeschlechtern in Europa. 1273 war mit Rudolf I. der erste Habsburger als König des Heiligen Römischen Reiches gewählt worden. Von 1439 bis 1806 waren nahezu alle deutschen Könige und römisch-deutschen Kaiser Angehörige des Hauses Habsburg (Neumann,

2006, S. 139–140). Durch die Pragmatische Sanktion Kaiser Karl VI. vom 19. April 1713 (diese legte neben der künftigen Unteilbarkeit der habsburgischen Erbkrone und Länder auch die Erbfolge neu fest) wurde diese Kontinuität unter Einbeziehung auch weiblicher Nachkommen gewährleistet. Dies verlief allerdings nicht friktionsfrei und in der Folge bestritten mehrere Kurfürsten die Rechtmäßigkeit der Pragmatischen Sanktion und damit den Thronfolgeanspruch Maria Theresias bzw. forderten die Abtretung einzelner Gebiete. Dies führte zum Österreichischen Erbfolgekrieg, der nach mehreren militärischen Auseinandersetzungen und einigen Gebietsverlusten schließlich 1748 im Frieden von Aachen, unter grundsätzlicher Anerkennung der Pragmatischen Sanktion, beigelegt wurde (Brauneder, 1994, S. 85–87).

Mit der Pragmatischen Sanktion wurde das Fundament eines modernen Staates grundgelegt (Brauneder, 1985, S. 141–143). Aus dem durch Personalunion geeinten Konglomerat unterschiedlicher Herrschaften entstand eine Realunion mit gemeinsamen Institutionen. Dies bedingte einen Machtverlust regionaler Autoritäten aus Adel und Kir-

che, ein Prozess, der das 18. Jahrhundert geprägt hat. Zentrale Behörden unter direkter Kontrolle und voller finanzieller Abhängigkeit des Staates traten an die Stelle selbstständig agierender Regionalregime. Dazu benötigte der Staat eine Vielzahl an Beamten. Bildung, im engeren Sinne Schule, sollte die erforderliche Anzahl von Beamten für den Staatsdienst verfügbar machen. Bildung war somit weder Ideal noch Selbstzweck, im Gegenteil wurde in einem Zuviel an Bildung sogar eine Gefahr für das Staatswesen gesehen (Heindl, 1991).

Maria Theresia und ihre Bildungspolitik

Trotz der Bestrebungen das Bildungswesen weg von kirchlichen Einrichtungen und hin zu einem staatlich kontrollierten Bildungswesen umzugestalten, musste auch Maria Theresia auf Kirchenvertreter zurückgreifen, um ihre Reformideen auf den Weg zu bringen. Eine bedeutende Rolle kam dabei dem schlesischen Augustiner-Abt Johann Ignaz Felbiger zu, der von Friedrich II. eigens zu diesem Zweck nach Österreich entsandt worden war. Zwischen 1749 und 1760 wurde unter der Leitung von Gerard von Swieten eine erste Theresianische Schulreform auf den Weg gebracht. Die im Jahre 1760 gegründete „Studien- und Bücher-Zensur-Hofkommission“ markierte den Beginn einer zentral, durch den Staat, gesteuerten Bildungspolitik (Die Welt der Habsburger, 2018). Den Geist der Zeit spiegelt aber der Titel eines Vortrags von Karl Heinrich Seibt wohl bestmöglich wider: „Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats.“ (Goethezeitportal, 2018). Hierzu ist anzumerken: Heute formuliert Art 14 Abs. 5a B-VG das Werden von Kindern und Jugendlichen zu u.a. „glücklichen [...] Menschen“ als Ziel schulischen Handelns – eine (Verfassungs-) Bestimmung, die leider weitgehend unbekannt und unbeachtet ist.

1774 folgte mit der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt und

Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern“ (unterzeichnet am 6. Dezember 1774) die Einführung einer generellen Schulpflicht. Der Begriff der Schulpflicht beinhaltet auch sein begriffliches Gegenteil, nämlich das völlig neue gesetzliche Recht auf Teilnahme am Unterricht, das sich e contrario aus der Pflicht zur Teilnahme ergibt. Anzumerken ist, dass es sich heute gem. § 11 Abs. 1 SchPflG um eine Unterrichtspflicht handelt, die auch durch die Teilnahme am Unterricht an einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht oder durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht (§ 11 Abs. 3 SchPflG) erfüllt werden kann – dies unter der Prämisse der Gleichwertigkeit mit dem Unterricht an einer öffentlichen Schule. Der Verwaltungsgerichtshof führte dazu grundlegend aus: VwGH 25.04.1974, Zl. 0016/74: „Mit großer Wahrscheinlichkeit ist anzunehmen, dass die Gleichwertigkeit des häuslichen Unterrichts im Vergleich zu dem in einer öffentlichen Volksschule nicht gegeben ist, wenn gewichtigere Gründe gegen die Gleichwertigkeit sprechen, als für die Gleichwertigkeit.“ Dazu mit gleichem Tenor eine aktuellere Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts: BVwG 13.09.2016, W 2242134353-1.

Im Zuge der allgemeinen Schulpflicht wurden auf dem Land einklassige Volksschulen für die sechs- bis zwölfjährigen Kinder eingerichtet. Ein Projekt, das sich schon aus organisatorischen Gründen (Mangel an Lehrer_innen, Fehlen von geeigneten Schulbauten etc.) in seiner praktischen Umsetzung lange Zeit als schwierig erwies.

Beim Tod von Maria Theresia im Jahre 1780 bestanden aber bereits 500 solcher Trivialschulen. Zum Vergleich (zu beachten ist dabei jedoch die deutlich geringere flächenmäßige Ausdehnung Österreichs und die im Gegensatz dazu gestiegene Bevölkerungszahl): Heute gibt es in Österreich über 6.000 Schulen, in denen in über 55.000 Klassen etwa 1,135 Millionen Schülerinnen und

Schüler von rund 125.000 Lehrer_innen unterrichtet werden (Juránek, 2016, S. 1).

Es gelang also nicht unmittelbar alle Kinder zu unterrichten, die Zahl der Analphabet_innen blieb weiterhin hoch. In den Städten richtete man Hauptschulen mit drei Klassen ein, Lehrer_innen erhielten ihre Ausbildung in den Normalschulen, ein Mehr an Ausbildung war noch nicht vorgesehen. Gleichzeitig wurde das höhere Schulwesen modifiziert und die staatlicherseits forcierte Säkularisierung im Bereich der Hochschulen vorangetrieben. Hierbei ist besonders auf die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 hinzuweisen – diesem oblag bis dahin die Leitung der Universität Wien. Die medizinische Fakultät der Universität Wien wurde besser ausgestattet und die Universität um die Neue Aula (heute Sitz der Akademie der Wissenschaften) erweitert (Pohl & Vocelka, 1993, S. 303–305). Neben der Theresianischen Militärakademie (gegründet 1752) und der Akademie der Orientalischen Sprachen (heutige Diplomatische Akademie, gegründet 1754) stiftete Maria Theresia 1746 die Theresianische Akademie, indem sie das Sommerschloss ihres Vaters, Kaiser Karl VI, die Favorita, zu einer Schule umwidmete. Das Theresianum wird noch heute als öffentliches Gymnasium mit Internatsbetrieb geführt (Stiftung Theresianische Akademie, 2018).

Joseph II. und die Folgezeit

Auch Joseph II. (1741–1790) hatte in seiner Regierungszeit mit der weiteren Umsetzung der unter Maria Theresia eingeleiteten Reformen zu kämpfen. Das Ideal der möglichst effizienten Nutzbarmachung jedes einzelnen Individuums für die Zwecke und zum Nutzen des Staates war noch nicht verwirklicht. Auch war die Kirche immer noch Heimat der bildungspolitischen Elite. Joseph II. versuchte daher die Pfarrer, die im ganzen Land in großer Zahl ihre Pfarren betreuten, als Staatsbeamte zu gewinnen. Dafür wur-

de das Theologiestudium zugunsten praktischer Fächer unter staatlicher Leitung neu ausgestaltet. Alle Pfarrer sollten neben den Schulen Mustergärten anlegen und betreuen und so auch den Bauern neue Anbau- und Bewirtschaftungsmethoden näherbringen. Die Studienhofkommission leitete unter Joseph II. Gottfried van Swieten (der Sohn Gerard van Swietens). Ihm gelang es mehrmals Joseph II. von Einsparungsideen im Bildungswesen abzubringen, der beispielsweise zugunsten des Ausbaus der Trivialschulen Einsparungen bei den ohnehin schlecht aufgestellten Universitäten vornehmen wollte. Van Swieten jun. erkannte, dass die Gymnasialausbildung ebenso wie die – noch in lateinischer Sprache – erfolgende Ausbildung an den Universitäten unzureichend war. Das Klassenlehrerprinzip entsprach nicht mehr den spezieller werdenden Anforderungen an die Lehrer_innen, wurde aber aus Kostengründen beibehalten. Unter Franz II./I. und auch während nahezu der gesamten Regentschaft Ferdinand I. kam es im Bereich des Bildungswesens wieder zu Rückschritten. Der Staat verbot zeitweise ein Studieren im Ausland, ja sogar das bloße Reisen ins Ausland während des Studiums (Studienhofdekret vom 03.08.1829), wachte mit Argusaugen über Lehrinhalte an Schulen sowie an Universitäten und verhinderte so eine moderne Lehrer_innenausbildung. Der Staat fürchtete alles, was an Bildung nicht unbedingt notwendig erschien, verbot den Lehrer_innen ein Abweichen nicht nur von den Lehrinhalten, sondern auch von den Texten der Lehrbücher. Der Hofprediger Jakob Frint, dem großer Einfluss auf den kaiserlichen Hof nachgesagt wird, sah als Inhalt des Studiums gar nur alles an, „was die Schüler der Philosophie zu guten Christen und rechtschaffenen Bürgern zu bilden“ geeignet sei. (Hinweis des Autors: Originalquelle nach Recherche plausibel, aber nicht zugänglich. Offenlegung der Fundstelle: Zitat übernommen aus Stachel (1999), dort als Quelle angegeben: Sauer (Werner), Österreichische Philosophie zwischen

Aufklärung und Restauration. Beiträge zur Geschichte des Frühkantianismus in der Donaumonarchie (Rodopi, 1982), S. 304). Der Staat versuchte durch die Schüler_innen die Lehrer_innen und durch diese wiederum die Schüler_innen zu überwachen und so Linientreue sicherzustellen. Letztlich konnte sich aber auch der absolutistische Staat der Erkenntnis nicht verschließen, dass mit schlecht ausgebildeten Lehrer_innen das für die staatliche Administration erforderliche Ausbildungsniveau nicht zu erreichen war, und so wurde 1824 etwa das Lateinische als Unterrichtssprache abgelöst und damit eine Zugangshürde für höhere Bildung abgebaut. Die Einsetzung einer Unterkommission an der Studienhofkommission zur Erarbeitung von grundlegenden Reformvorschlägen erfolgte spät, nämlich erst im Jahr 1841, doch auch danach kam es bis zur Revolution 1848 zu keinen weiteren Schritten zur Umsetzung von Reformen im Bildungswesen.

Vorläufiges Fazit zu Teil I/II

Bildung, wie auch deren Fehlen, steht immer im Interesse des Staates, mit Bildung ist ein Staat zu machen. Politik macht Bildung, indem sie über Zugang zu und Umfang von Bildungsmaßnahmen entscheidet. Das Ausmaß der Bildung, die den Bürger_innen gewährt wird, wirkt in der Folge zurück auf die Politik, prägt und gestaltet so wiederum das Recht als Produkt einer demokratischen politischen Willensbildung. Art 1 B-VG formuliert: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus.“ Dazu ist in Zeiten des Populismus anzumerken: Es geht also nicht das Recht (schlechthin) vom Volk aus, sondern das Recht der Republik.

Allein dies zu erkennen setzt schon ein gewisses Maß an Bildung voraus. Im Vorfeld der Thun-Hohenstein'schen Bildungsreform wurde im Wesentlichen die Meinung vertreten, dass Bildung nur den Zwecken des Staates zu dienen hat und ein Zuviel an Bildung, insbesondere an musischer Bildung, nicht nur unnützlich, sondern für den Staat gefährlich sein kann. Das kontrastiert stark mit den heute vom Verfassungsgesetzgeber formulierten Ansprüchen an das Bildungssystem, die, ebenso wie die Maßnahmen der Thun-Hohenstein'schen Reform des Schul- und Bildungswesens, in Teil II des Artikels dargestellt werden, der in der nächsten Ausgabe von PH-Script erscheinen wird.

Literatur

- Brauneder, W. (1985). Die Pragmatische Sanktion – das Grundgesetz der Monarchia Austriaca. In K. Gutkas (Hrsg.), *Prinz Eugen und das barocke Österreich* (S. 85–87; S. 141–143). Salzburg: Residenz Verlag.
- Brauneder, W. (1994). Die Pragmatische Sanktion als Grundgesetz der Monarchia Austriaca von 1713 bis 1918. In W. Brauneder (Hrsg.), *Studien I: Entwicklung des Öffentlichen Rechts* (S. 85–115). Frankfurt: Lang Verlag.
- Bundesgesetz über die Schulpflicht Schulpflichtgesetz 1985. (SchPflG) BGBl. Nr. 76/1985 idF BGBl. I Nr. 56/2016
- Bundes-Verfassungsgesetz. (B-VG) BGBl. Nr. 1/1930 (WV) idF BGBl. I Nr. 22/2018
- Die Welt der Habsburger. (2018). *Die maria-theresianischen Reformen*. Abgerufen am 14.02.2018 von <http://www.habsburger.net/de/kapitel/die-maria-theresianischen-reformen>
- Goethezeitportal. (2018). *Eine Rede von Karl Heinrich Seibt, Prof. der schönen Wissenschaften und der Moral zu Prag zum Eingange seiner Vorlesungen über die Erziehungskunst gehalten. Prag, 1771 im Verlag der Mangoldschen Buchhandlung*. Abgerufen am 25.03.2018 von http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/werke/seibt_erziehung.pdf
- Heindl, W. (1991). Gehorsame Rebellen. Bürokratie und Beamte in Österreich 1789 bis 1848. In E. Bruckmüller, K. Poier, G. Schnedl, & E. Schulev-Steindl (Hrsg.), *Studien zu Politik und Verwaltung. Bd. 36*. Wien: Böhlau.
- Juraneck, M. (2016). *Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis*. Wien: Verlag Österreich.
- Neumann, F. (2006). *Schnellkurs Mittelalter*. Köln: Dumont.
- Pohl, W., & Vocelka, K. (1993). In B. Vacha (Hrsg.) *Die Habsburger. Eine europäische Familiengeschichte* (S. 303–305). Wien: Styria Premium.
- Stachel, P. (1999). Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In K. Acham (Hrsg.), *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd. 1, Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen* (S. 115–146). Wien: Passagen Verlag.
- Stiftung Theresianische Akademie. (2018). *Geschichte des Kuratoriums der Theresianischen Akademie*. Abgerufen am 29.01.2018 von <http://www.theresianum.ac.at/kuratorium/ueber-uns/geschichte>.

Aus- und Fortbildungsschwerpunkte von österreichischen Grundschullehrer_innen im EU-Vergleich. Ergebnisse zu PIRLS 2016.

Juliane Schmich

Dieser Beitrag beschreibt anhand von PIRLS-2016-Daten Ergebnisse zur Aus- und Fortbildung von Grundschullehrer_innen aus österreichischer Perspektive und im Vergleich zum Durchschnitt der 23 EU-Länder. Zusammenfassend zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Österreich und den verglichenen EU-Ländern in der Schwerpunktsetzung bei Aus- und Fortbildung in der Leseförderung, in den Theorien des Lesenlernens, in der pädagogischen Psychologie sowie in der Literatur.

Einleitung

Im Bildungsbereich nehmen Lehrer_innen eine zentrale Rolle ein. Ihre mannigfaltigen Aufgaben sollen mit den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen Schritt halten. Damit gewinnt die Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen, die in den vergangenen Jahren einige strukturelle Änderungen wie z.B. die Akademisierung durchlaufen hat, immer mehr an Bedeutung.

Angesichts dessen ist die PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) dazu geeignet, die Klassenlehrer_innen der an PIRLS teilnehmenden Klassen zu den Schwerpunkten ihrer Aus- und Fortbildung zu befragen. PIRLS erhebt die Lesekompetenz von Schüler_innen auf der vierten Schulstufe und befragt auch deren Grundschullehrer_innen mittels Fragebogen zu verschiedenen Themenbereichen, darunter auch die Aus- und Fortbildung (Wallner-Paschon & Widauer, 2017).

Theoretischer Rahmen und bisheriger Forschungsstand

Auf Basis einer empirisch-analytischen Schultheorie zur Binnenstruktur von Schulen hat sich in den vergangenen Jahren die Schuleffektivitätsforschung mit dem Fokus auf Lernergebnisse etabliert (Blömeke & Herzig, 2009; Ditton, 2000). Für die Qualität einer Schule

erweisen sich die Lernergebnisse – vermittelt über Merkmale der Lehrpersonen und des Unterrichts – als bedeutsam. Als Merkmale von Lehrpersonen können deren Aus- und Fortbildungsaktivitäten angenommen werden (worauf sich dieser Artikel beschränkt).

Die Ergebnisse von TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey 2013) zeigen, dass die Fortbildung, an der Lehrer_innen teilgenommen haben, aus ihrer Sicht einen mittleren bis starken positiven Effekt auf ihren Unterricht hat (OECD, 2014). Darüber hinaus gibt es in der Literatur breite Zustimmung darüber, dass Lehrer_innen über eine solide Beherrschung des Inhalts des zu unterrichtenden Fachs verfügen sollten (Tucker, 2011). Es gibt auch immer mehr Belege dafür, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen ein deutlicher Prädiktor für die Leistung von Schüler_innen ist (Darling-Hammond, 2000).

Fragestellung und Methodik

Zeigen sich Unterschiede zwischen österreichischen Grundschullehrer_innen und dem Durchschnitt der 23 EU-Vergleichsländer hinsichtlich der Beschäftigungsintensität in Aus- und Fortbildung mit verschiedenen Themenbereichen (z.B. Lesedidaktik, Leseförderung u.Ä.m.)?

Der genaue Wortlaut der Frage an die Lehrkräfte lautet: „Wie intensiv haben Sie sich im

Rahmen Ihrer Aus- und Fortbildung mit den folgenden Gebieten beschäftigt?“ Zu zehn verschiedenen Themenbereichen (siehe Abbildung) wurde die Intensität der Auseinandersetzung in drei Stufen („überhaupt nicht“ – „Überblick oder Einführung in das Gebiet“ – „war ein Schwerpunkt“) erfasst. Die Antwortkategorien der verwendeten Frage wurden dichotomisiert (Themengebiet war *kein Schwerpunkt* in der Aus- und Fortbildung/Themengebiet war *ein Schwerpunkt* in der Aus- und Fortbildung).

Die Berechnungen wurden mit den auf Lehrer_innenebene gewichteten PIRLS-2016-Daten ausgeführt. Für die Vergleiche sind die bei PIRLS 2016 teilnehmenden 23¹ EU-Länder bzw. -Gebiete herangezogen worden.

Zu beachten ist, dass es sich bei diesen Angaben um Selbstaussagen und -einschätzungen der Lehrer_innen handelt und nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, um eine nach äußeren Kriterien erfasste und beurteilte Schwerpunktsetzung. Die international vorgegebene Frageformulierung beinhaltet auch, dass die Intensität hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik sowohl während der Erstausbildung als auch während der Fortbildung in der Erhebung berücksichtigt wird.

Ergebnisse

Abbildung 1 zeigt die Anteile an Grundschullehrer_innen, die angeben, dass das jeweilige Thema ein Schwerpunkt in ihrer Aus- und Fortbildung ist. Die roten Balken stellen die Anteile an Grundschullehrer_innen in Österreich dar, die grauen Balken entsprechen dem Durchschnitt der 23 EU-Vergleichsländer, die an PIRLS 2016 teilgenommen haben. Die Themenbereiche, beginnend bei Lese-

förderung, sind nach der größten Differenz zwischen Österreich und dem Durchschnitt der teilnehmenden 23 EU-Vergleichsländer sortiert.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf eine Darstellung der einzelnen Länder/Gebiete in der Grafik verzichtet. Die Ergebnisse auf Länderebene werden im Text aufgegriffen, sofern eine Erwähnung interessant genug erscheint. Die genauen Zahlen finden sich in Abbildung 2.

57% der österreichischen Grundschullehrer_innen berichten über eine Schwerpunktsetzung in Aus- und Fortbildung im Bereich Leseförderung. Der Durchschnitt der 23 EU-Vergleichsländer liegt bei 16%. Für die Leseförderung zeigt sich anteilmäßig der größte Unterschied in der Schwerpunktsetzung von allen zehn Themenbereichen zwischen Österreich und den 23 EU Vergleichsländern (40 Prozentpunkte²). Interessant ist hier, dass in keinem anderen EU-Vergleichsland ein im Durchschnitt höherer Prozentwert erreicht wird. Beispielsweise geben 30% der deutschen Lehrkräfte an, dass Leseförderung ein Schwerpunkt ist – dies ist nach Österreich die zweithöchste Angabe, gefolgt von italienischen und portugiesischen Lehrkräften mit je 29%. Die niedrigsten Anteile an Lehrer_innen mit Schwerpunktsetzung in Bezug auf Leseförderung befinden sich in Slowenien (4%) und England (8%). Bei tiefergehender Analyse stellt sich heraus, dass sich Österreichs Anteil statistisch signifikant von allen anderen 23 EU Vergleichsländern unterscheidet (vgl. Abbildung 2).

Die zweitgrößte Differenz zwischen Österreich (44%) und dem EU-23-Durchschnitt (28%) (zugunsten Österreichs) zeigt sich bei Theorien des Lesenlernens mit 16 Prozentpunkten. Mit diesem Schwerpunkt liegt Ös-

1 Folgende 23 EU-Vergleichsländer fließen in diesen Durchschnitt ein: Belgien – flämischer Teil, Belgien – französischer Teil, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien – England, Großbritannien – Nordirland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Polen, Portugal, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn.

2 Differenz ergibt sich durch Runden.

terreich im Vergleich zu fast allen Ländern statistisch bedeutsam höher (beispielsweise Deutschland 24%, Finnland 10%, Slowenien 6%). Eine Ausnahme stellt Litauen dar, welches mit 56% einen statistisch auffallend höheren Anteil erreicht als Österreich.

Anteile in ungefähr ähnlicher Höhe des EU-23-Durchschnitts und Österreichs zeigen sich in den Bereichen Deutsch/Lesen/Schreiben, frühkindliche Bildung, Sonderpädagogik, Deutsch als Fremdsprache, Lesedidaktik und Lesediagnostik.

Im Bereich Deutsch/Lesen/Schreiben³ geben dabei 73% der österreichischen Lehrer_innen und im EU-23-Durchschnitt 70% der Lehrer_innen an, dass dies ein Schwerpunkt in der Aus- und Fortbildung ist, was den höchsten Anteil von allen Themengebieten darstellt. Auffällig niedrig sind auf Länderebene die diesbezüglichen themenspezifischen Angaben der finnischen Lehrer_innen mit 23% sowie die der italienischen (34%) und der niederländischen (35%) Lehrer_innen. Allen Ländern voran beschäftigen sich laut ihren Angaben 97% der bulgarischen Lehrer_innen schwerpunktmäßig in ihrer Aus- und Fortbildung mit ihrer Testsprache (Landessprache).

Die Lesedidaktik ist für viele Lehrer_innen in Österreich (57%) und auch für Lehrer_innen im EU-23-Vergleich (59%) ein Schwerpunkt.

Die Pädagogische Psychologie stellt für rund ein Drittel der österreichischen Lehrkräfte (33%), aber für 55% der Lehrkräfte im EU-23-Vergleich einen Schwerpunkt dar. Interessant ist hier, dass die Länder entweder statistisch bedeutsam höhere Anteile an Lehrer_innen mit diesem Schwerpunkt oder in ungefähr ähnlicher Höhe (– also ohne statistisch bedeutsamen Unterschied zu Österreich –) haben, es aber kein Land mit sta-

tistisch bedeutsam geringeren Anteilen an Lehrer_innen im Hinblick auf das besagte Hauptaugenmerk gibt. Allen Ländern voran ist für 82% der bulgarischen und 80% der tschechischen Lehrer_innen die Pädagogische Psychologie ein Schwerpunkt in ihrer Aus- und Fortbildung.

Der Bereich der Literatur weist den größten Abstand von 30 Prozentpunkten zwischen dem EU-23-Durchschnitt und Österreich auf. Besonders intensiv mit Literatur beschäftigen sich 96% der polnischen und je 87% der bulgarischen sowie der slowakischen Lehrer_innen, wenig intensiv scheint dies für den französischsprachigen Teil Belgiens zu gelten (7%) (vgl. Abbildung 1 und 2).

Diskussion und Ausblick

Die bei PIRLS 2016 erhobenen Kategorien zur Intensität in Aus- und Fortbildung betreffen hauptsächlich den Bereich Lesen. Aus- und Fortbildung von Grundschullehrer_innen umfasst in Österreich – wie in vielen anderen Ländern auch – jedoch viel mehr als Lesen (wie z.B. alle weiteren Fächer wie Rechnen, Sachunterricht usw. sowie auch Unterricht gestalten, Differenzierung, Inklusion, Heterogenität, Klassengemeinschaft u.v.m.). Die oben angeführten Ergebnisse sind auch unter diesem Gesichtspunkt zu interpretieren, in dem Sinn, dass nicht alles ein Schwerpunkt sein kann.

Im PIRLS-Fragebogen wird nach der Intensität der Beschäftigung mit bestimmten Gebieten in der Aus- und Fortbildung gefragt. Dabei wird nicht konkret angegeben, ob es sich um formale Lerngelegenheiten (intentionales Lernen innerhalb von Bildungseinrichtungen) handelt, oder ob auch nonformale Lerngelegenheiten (Lerngemeinschaften von Lehrkräften, Fachliteratur) oder informelle Lerngelegenheiten (Lernen

³ International vorgegeben ist hier, aus dem Englischen „language of test“ in die jeweilige Landessprache zu übersetzen. Für Österreich wurde hier die Bezeichnung für das Fach „Deutsch/Lesen/Schreiben“ verwendet.

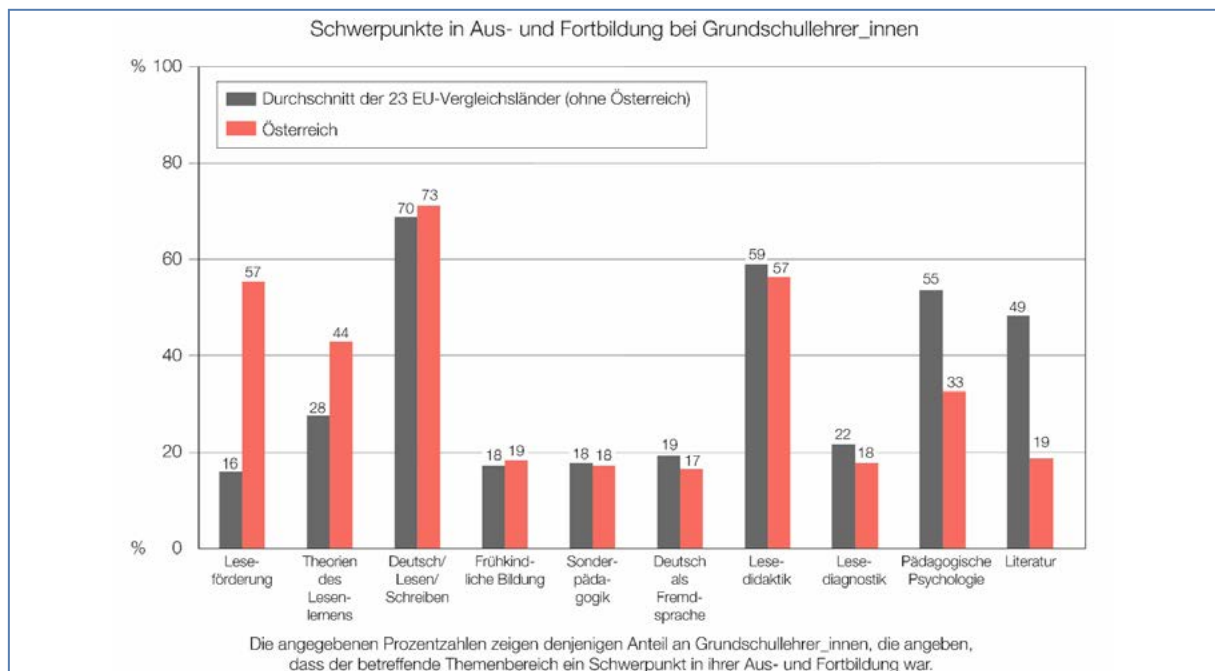


Abbildung 1: Schwerpunkte in Aus- und Fortbildung bei Grundschullehrer_innen: Österreich im Vergleich mit dem Durchschnitt der 23 EU-Länder (PIRLS, 2016)

„Wie intensiv haben Sie sich im Rahmen Ihrer Aus- und Fortbildung mit den folgenden Gebieten beschäftigt?“																				
Themen-gebiete	Lese-förderung		Theorien des Lesen-lernens		Deutsch/Lesen/Schreiben		Frühkindliche Bildung		Sonderpädagogik		Deutsch als Fremdsprache		Lese-didaktik		Lese-diagnostik		Pädagogische Psychologie		Literatur	
	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓	%	↑ ○ ↓
Österreich	57%	n/a	44%	n/a	73%	n/a	19%	n/a	18%	n/a	17%	n/a	57%	n/a	18%	n/a	33%	n/a	19%	n/a
Belgien (flämisch)	24%	↓	44%	○	77%	○	3%	↓	9%	↓	45%	↑	63%	○	11%	↓	72%	↑	14%	↓
Belgien (französisch)	8%	↓	25%	↓	76%	○	12%	↓	2%	↓	3%	↓	57%	○	11%	↓	66%	↑	7%	↓
Bulgarien	16%	↓	39%	○	97%	↑	28%	○	24%	○	31%	↑	95%	↑	38%	↑	82%	↑	87%	↓
Dänemark	9%	↓	42%	○	77%	○	2%	↓	17%	○	9%	↓	57%	○	13%	○	61%	↑	77%	↓
Deutschland	30%	↓	24%	↓	60%	↓	15%	○	5%	↓	14%	○	44%	↓	15%	○	44%	↑	48%	↑
England	8%	↓	16%	↓	74%	○	19%	○	15%	○	11%	○	65%	○	20%	○	27%	○	40%	↑
Finnland	9%	↓	10%	↓	23%	↓	12%	↓	22%	○	8%	↓	21%	↓	6%	↓	25%	○	20%	↓
Frankreich	9%	↓	18%	↓	70%	○	11%	↓	4%	↓	16%	○	41%	↓	8%	↓	28%	○	48%	↑
Irland	15%	↓	36%	○	69%	↑	56%	↑	35%	↑	41%	↑	76%	↑	34%	↑	73%	↑	44%	↓
Italien	29%	↓	13%	↓	34%	↓	16%	○	30%	↑	25%	○	30%	↓	14%	○	33%	○	11%	↑
Lettland	11%	↓	33%	↓	67%	○	13%	○	5%	↓	16%	○	73%	↑	39%	↑	51%	↑	61%	↓
Litauen	37%	↓	56%	↑	64%	○	14%	○	29%	↑	22%	○	80%	↑	66%	↑	73%	↑	66%	↓
Malta	15%	↓	28%	↓	71%	○	48%	↑	34%	↑	47%	↑	80%	↑	28%	↑	72%	↑	44%	↓
Niederlande	16%	↓	29%	↓	35%	↓	2%	↓	7%	↓	7%	↓	59%	○	3%	↓	43%	↑	13%	↑
Nordirland	19%	↓	26%	↓	69%	○	24%	○	23%	○	11%	○	56%	○	20%	○	47%	↑	45%	↓
Polen	26%	↓	30%	↓	94%	↑	18%	○	14%	○	10%	↓	50%	○	20%	○	46%	↑	96%	↑
Portugal	29%	↓	29%	↓	67%	○	2%	↓	14%	○	16%	○	63%	○	31%	↑	47%	↑	35%	↑
Schweden	14%	↓	46%	○	83%	↑	5%	↓	12%	○	13%	○	56%	○	13%	○	30%	○	40%	↑
Slowakische Republik	11%	↓	36%	○	93%	↑	30%	↑	30%	↑	14%	○	76%	↑	37%	↑	77%	↑	87%	↓
Slowenien	4%	↓	6%	↓	59%	↓	6%	↓	11%	↓	3%	↓	24%	↓	4%	↓	40%	○	49%	↓
Spanien	22%	↓	15%	↓	82%	↑	22%	○	27%	↑	47%	↑	58%	○	14%	○	74%	↑	55%	↑
Tschechische Republik	9%	↓	24%	↓	89%	↑	6%	↓	42%	↑	26%	↑	69%	↑	25%	○	80%	↑	73%	↑
Ungarn	11%	↓	26%	↓	84%	↑	40%	↑	7%	↓	17%	○	86%	↑	40%	↑	68%	↑	72%	↑

% = Prozent der Lehrer_innen, die angeben, dass das Gebiet ein Schwerpunkt war.
 ↑ = Der %-Wert des Landes liegt statistisch bedeutsam über dem Österreichs.
 ○ = Der %-Wert des Landes liegt statistisch gesehen im Bereich Österreichs.
 ↓ = Der %-Wert des Landes liegt statistisch bedeutsam unter dem Österreichs.

Abbildung 2: Schwerpunkte in Aus- und Fortbildung bei Grundschullehrer_innen: Alle 24 EU-Länder im Detail (PIRLS, 2016)

ist eine „Begleiterscheinung“ in der täglichen Arbeit von Lehrkräften (Richter, 2011)), die Lehrer_innen sicherlich auch umsetzen, berücksichtigt werden sollen. Es können also nur Vermutungen darüber angestellt werden, ob Lehrkräfte nur formale Lerngelegenheiten bei der Beantwortung berücksichtigt haben oder ob nonformale und informelle Lerngelegenheiten ebenfalls in die Einschätzung der Intensität eingeflossen sind. Eine Differenzierung in dieser Hinsicht gibt es bereits in anderen Studien (z.B. TALIS) und wäre natürlich auch für PIRLS wünschenswert.

Womit lassen sich nun die vor allem großen Unterschiede zugunsten Österreichs in den Bereichen Leseförderung und Theorien des Lesenlernens und zuungunsten Österreichs in den Bereichen Pädagogischer Psychologie und Literatur erklären?

Aus der Perspektive der formalen Lerngelegenheiten betrachtet sind einige Bestrebungen der Pädagogischen Hochschulen, Lehren aus verschiedenen international vergleichenden Schüler_innenleistungsstudien (z.B. PIRLS 2006; TIMSS 2007; PIRLS/TIMSS 2011) zu ziehen, offenbar vor allem in den Bereich der Leseförderung, aber auch in den Bereich der Lesedidaktik in Aus- und Fortbildung geflossen. Im Zuge dieser Bestrebungen ist das Gebiet der Theorien des Lesenlernens in Österreich vergleichsweise wichtiger als im EU-23-Vergleich. Zugleich – wenn man den Angaben der Lehrer_innen Glauben schenkt – ist die Lesediagnostik nicht nur in Österreich, sondern auch im EU-23-Vergleich wenig bedeutsam. Es sei die Frage erlaubt, wie die Bemühungen um Leseförderung, Lesedidaktik, Theorien des Lesenlernens und Deutsch/Lesen/Schreiben fruchten können, wenn die dafür vermutlich notwendige vorangehende Analyse von vorhandenen Stärken und Schwächen bei Schüler_innen, also die Lesediagnostik, für viele Lehrer_innen (82%) keinen Schwerpunkt darstellt.

Auffällig für Österreich sind die Zahlen für das Gebiet Literatur und es ist unklar, ob es auf diesem Gebiet ein unterschiedliches Verständnis gibt, was den ursprünglichen englischen Begriff „literature“ betrifft. Eine naheliegende Möglichkeit ist, Literatur und Lesestoff für Kinder der Altersgruppe darunter zu verstehen. Eine weitere wäre, auch Buchbesprechungen bzw. Autor_innenlesungen hinzuzunehmen. Unter Literatur könnte aber auch verstanden werden, dass sich Lehrer_innen selbstständig mit Fachliteratur beschäftigen. Dies bleibt jedoch ungeklärt.

Abschließend kann die Empfehlung von Nusche, Radinger, Busemeyer und Theisens (2016, S. 186) an Österreich in Bezug auf die Lehrer_innenfortbildung unterstrichen werden, die besagt, dass die individuelle Wahl der Lehrer_innenfortbildung stärker an die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung für Lehrer_innen sowie an die Notwendigkeiten des Schulentwicklungsplans geknüpft werden sollte.

Literatur

- Blömeke, S., & Hertzog, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*. Abgerufen am 01.08.2018 von <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 73–92). Weinheim: Beltz. Abgerufen am 01.08.2018 von https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8482/pdf/Helmke_Hornstein_Terhart_2000_Qualitaet_und_Qualitaetssicherung_im_Bildungsbereich.pdf
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R., & Theisens, H. (2016). *OECD reviews of school resources: Austria 2016*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Tucker, M. S. (Hrsg.). (2011). *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Wallner-Paschon, C., & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Ifflinger-Bruneforth, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 7–33). Graz: Leykam.

Positives Klassenklima?

Eine Bilanz nach vier Jahren Schulgemeinschaft

Elke Pemberger

Ein gutes Klassen- und Schulklima ist ein Gegenspieler gegen Gewalt an Schulen, begünstigt die Leistungsbereitschaft von Lernenden und fördert letztendlich die seelische Gesundheit aller Beteiligten – die der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und der Eltern. Wie kann ein gutes Klassenklima gefördert werden? In einem Vierjahresprojekt mit einer Klasse wurde mit Hilfe einer regelmäßigen Gesprächsrunde im Klassenrat versucht, dem Klassenklima positiv entgegenzuwirken. Der vorliegende Beitrag soll daraus gewonnene Erkenntnisse aus der Praxis aufzeigen.

Einleitung

In meiner täglichen Arbeit als Lehrerin an der Praxis-NMS der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig habe ich erfahren, dass das Klassenklima ein maßgeblicher Faktor für eine lernförderliche Umgebung ist.

Im Schuljahr 2013/14 wurde ich Klassenvorständin einer ersten Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern. Diese Klasse begleitete ich vier Jahre lang. Von Beginn an war es mir wichtig für ein positives Klassenklima zu sorgen. Um dies verwirklichen zu können, bot mir der regelmäßige Klassenrat, der mit den Schülerinnen und Schülern praktiziert wurde, ein pädagogisch sinnvolles Instrument.

In diesem Projekt möchte ich versuchen auf die folgende Frage eine Antwort zu finden: Haben die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse in ihrer Zeit an der Praxis-NMS das Klassenklima als positiv empfunden?

Theoretische Grundlagen zum Klassenklima

Zu Beginn werden relevante Begriffe definiert, die theoretischen Grundlagen beschrieben und Einflussfaktoren auf und durch das Klassenklima angeführt.

Der Begriff Klassenklima

Mit Schule und Unterricht wird der Begriff Klassenklima oft in Verbindung gebracht.

In der Fachliteratur wird Klima einerseits als meteorologischer Fachbegriff des typischen jährlichen Ablaufs der Witterung für ein bestimmtes geografisches Gebiet beschrieben. Andererseits wird der Begriff Klima als Atmosphäre oder Beziehung zwischen Personen, Gruppen, Staaten o.Ä. definiert, das durch bestimmte Ereignisse oder Umstände hervorgerufen wird.

Eder (1996, S. 17) verwendet den Begriff Klima auch zur Beschreibung sozialer Verhältnisse in Gruppen, in denen die Bedeutung des Wohlbefindens eine wichtige Rolle spielt. Nach Eder (1996) setzt die Forschung sich im Wesentlichen mit der theoretischen Grundlegung des „Klimakonstrukts“ auseinander und stellt die Ableitung theoretisch begründeter Hypothesen über die Auswirkung des Klimas in den Vordergrund. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Frage gelegt, welche Folgen das Klima hat und wie es sich über die Wahrnehmung der Lernenden auf deren Erleben und Verhalten auswirkt. Bis heute besteht keine Einigkeit, was konkret unter dem Begriff Klima zu verstehen ist (Eder, 1996, S. 17)

Klassenklima in der Literatur

Nach Lewin (1953, zitiert in Brunner, 2016, S. 28) ist „die Größe des Erfolges, den eine Lehrerin hat, nicht nur von ihrer Geschicklichkeit, sondern zu einem großen Teil von der Atmosphäre abhäng[ig], die sie schafft. Diese Atmosphäre ist etwas Unfassbares; sie

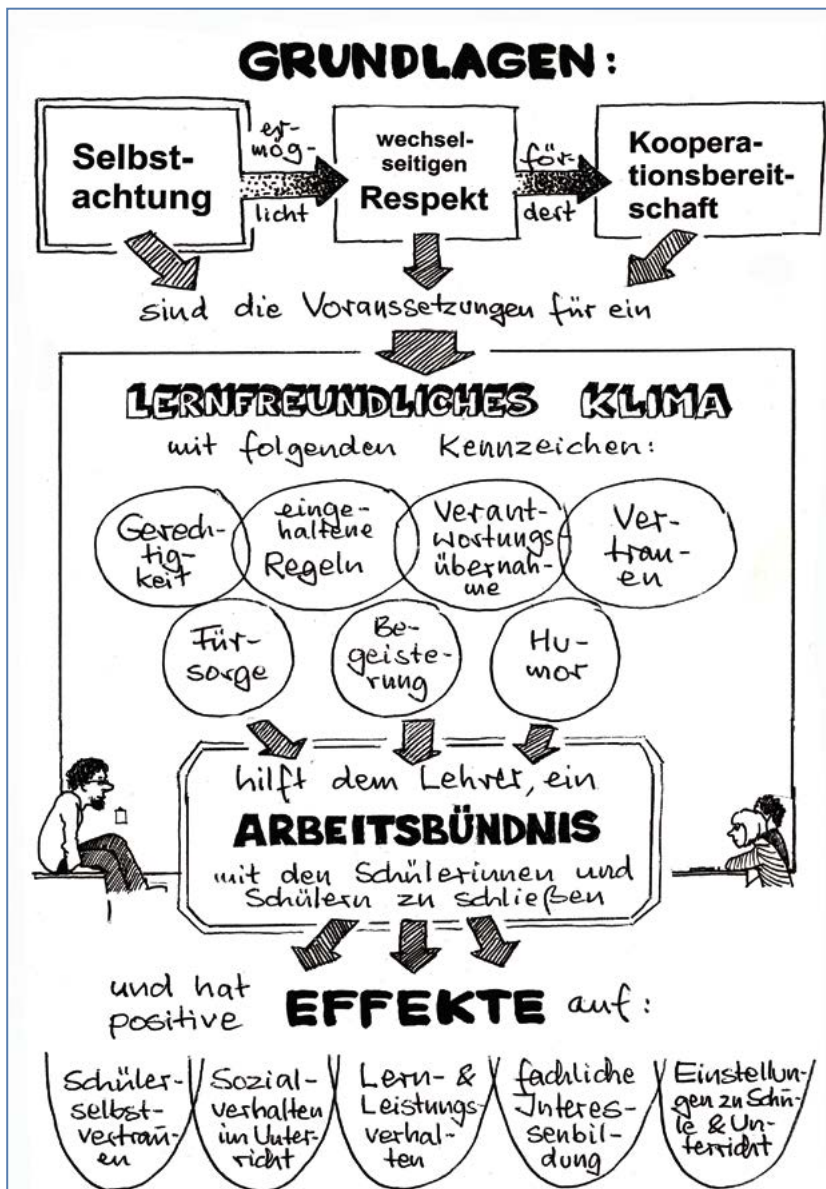


Abbildung 1: Voraussetzungen und Wirkungen eines lernfreundlichen Klimas (Bülter & Meyer, 2004, S. 32)

ist eine Eigenheit der sozialen Lage im Ganzen und ließe sich wissenschaftlich messen, wenn man von diesem Punkt aus an sie herangänge.“

Ritter (2008, S. 8) unterscheidet den Begriff Klima in Zusammenhang mit Schule auf drei unterschiedliche Arten:

1. Das individuelle Klima zeigt auf, wie unterschiedlich die Wahrnehmung von Menschen auf ihre unmittelbare Umgebung sein kann.
2. Das aggregierte Klima stellt dar, wie sich die durchschnittliche Wahrnehmung innerhalb einer Gruppe verhält.

3. Im kollektiven Klima wird die Klimasituation in Gruppen untersucht. Es werden Kleingruppen evaluiert, die sich in Schulen gebildet haben.

Bülter und Meyer (2004, S. 31–34) nennen folgende Kennzeichen als Voraussetzung für ein „lernförderliches Klassenklima“: Gerechtigkeit, verlässlich eingehaltene Regeln, geteilte Verantwortung, Vertrauen, Fürsorge, Begeisterung und Humor (siehe Abb. 1). Diese Merkmale ergänzen und stabilisieren sich gegenseitig. Es kann jedoch passieren, dass sie auch in Widerspruch zueinander geraten. Dies ist dann der Fall, wenn bei-

spielsweise kollektive Gerechtigkeit und Fürsorgepflicht aufeinanderprallen. Diese Widersprüche können ausbalanciert, jedoch nicht beseitigt werden.

In der derzeitigen pädagogisch-psychologischen Forschung werden drei unterschiedliche Beschreibungen in der Verwendung des Begriffes Klassenklima gebraucht. Diel und Nieder (2010, S. 7) fassen diese wie folgt zusammen:

- zur Bezeichnung der emotionalen Grundtönung (Hervorhebung im Original) einer pädagogischen Gesamtatmosphäre, wobei er (der Klima-Begriff, Anm. E.P.) auf die emotionale Qualität sozialer Beziehungen und die emotionale Befindlichkeit in der Klasse abzielt;
- zur Bezeichnung der Grundorientierungen und Werthaltungen (Hervorhebung im Original) in erzieherischen Umwelten;
- zur Bezeichnung subjektiv wahrgenommener (Lern-)Umwelten (Hervorhebung im Original), in dem Sinne, dass unter Klima die Gesamtheit aller wahrgenommenen Merkmale der Klasse oder der Schule zu verstehen ist. (Diel & Nieder, 2010, S. 7)

Einflussfaktoren auf das Klassenklima

Das Klassenklima wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, diese sind jedoch oft schwer fassbar. Verschiedenen Persönlichkeiten mit unterschiedlichem Umfeld entwickeln sich in einem sozialen Prozess inmitten der Institution Schule als Wertevermittler. Es gibt nur einen geringfügigen Zusammenhang zwischen soziodemographischen Merkmalen der Lernenden, wie z.B. Alter, Herkunft und Wahrnehmung des Klassenklimas. Jedoch haben folgende Faktoren sehr wohl Einfluss auf das Klima in einer Klasse:

Schulmotivation

Die Schulmotivation hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie Klassenklima wahrgenommen wird. Je höher die Schulmotivation einer

Schülerin oder eines Schülers ist, desto hilfsbereiter empfindet sie bzw. er Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Motivierte Lernende nehmen Unterricht zudem seltener als Überforderung wahr (Eder, 1996, S. 139).

Wohlbefinden

In der Schulgemeinschaft, in der Menschen gemeinsam etwas anstreben und in der die Bedeutung des Wohlbefindens eine wesentliche Rolle spielt, trifft man immer wieder auf den Begriff Klima. „Im Leben eines Menschen ist das Streben nach Glück und Wohlbefinden von zentraler Bedeutung.“ (Ritter, 2008, S. 10) Betrachtet man sich selbstreflektierend und die persönliche Situation, so lässt sich das eigentliche Befinden am besten beschreiben, weil damit der emotionale Zustand einer Person gemeint ist, wobei die Subjektivität eine entscheidende Rolle spielt. Um die Befindlichkeit einer Klasse innerhalb einer Schule zu erläutern, werden zur Selbstwahrnehmung Elemente aus der direkten Umwelt der Betreffenden herangezogen. „Für Schülerinnen und Schüler sind vor allem die Lebensbereiche Familie, Schule und Peergruppe von Bedeutung“ (Eder, 2007, S. 18).

Lehrperson

Das Ergebnis einer Untersuchung von Eder (2001) zeigt, dass das analysierte Lehrpersonenverhalten einen Zusammenhang zwischen den Strategien von Disziplinierung der Lehrperson und der Wahrnehmung des Klassenklimas durch die Schülerinnen und Schüler erkennen lässt. Das Klassenklima wird insgesamt positiver wahrgenommen, wenn Lehrende eine sogenannte sozialpädagogische Orientierung, die das individuelle Eingehen und Reagieren auf bestimmten Situationen charakterisiert, aufweisen.

Wirkungen des Klassenklimas

Das Klassenklima wirkt sich auf unterschiedliche Weise im Schulalltag aus. „Zahlreiche Untersuchungen zu den Auswirkungen des

wahrgenommenen Klassenklimas belegen, dass ein positives Lernklima sowohl das Leistungsverhalten, den Lernerfolg (Noten) und die Einstellung zur Schule als auch das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst“ (Diel & Nieder, 2010, S. 9).

Klassen, die sich durch einen großen Anteil an Toleranz und an Kohäsion – sprich Klassenzusammenhalt, Zufriedenheit und Zielgerichtetheit – auszeichnen, erzielen durchgängig bessere Lernergebnisse als Vergleichsklassen. Laut Eder (2001) beteiligen sich Lernende mit positiven Klimaerfahrungen mehr am Unterrichtsgeschehen, erleben ein geringeres Ausmaß an Belastungen, stören seltener und haben tendenziell ein positives Konzept in der Selbstleistung.

Schwarzer (1983, S. 129) bezeichnet ein Klassenklima als günstig, in dem Lernende aufgrund eines verringerten Leistungs- und Konkurrenzdrucks untereinander ein hohes Ausmaß an Hilfsbereitschaft und Geborgenheit spürbar werden lassen. Dies führt in weiterer Folge zu einem Erleben von Autonomie sowie zur Einhaltung von Regeln.

Der Klassenrat

In den gemeinsamen Schuljahren fanden wir uns wöchentlich oder alle 14 Tage zu einem Sesselkreis zusammen, um den gemeinsamen Klassenrat zu praktizieren. Nach einer festgelegten Struktur wurden gesammelte Anliegen gemeinsam besprochen. Diese Form des regelmäßigen Austausches sollte positiven Einfluss auf das Klassenklima ausüben.

Was ist der Klassenrat?

Der Klassenrat ist nach Blum (2015, S. 51) eine regelmäßig stattfindende Gesprächsrunde, bei der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft in einem strukturierten Rahmen konkrete Themen, Anliegen, Probleme und Konflikte der Klassengemeinschaft ansprechen. Ziel dabei ist, eine gemein-

schaftliche, einvernehmliche Lösung zu finden. Schülerinnen und Schüler übernehmen somit Verantwortung für Prozesse des eigenen Lernens und beteiligen sich aktiv an der Mitgestaltung des Unterrichts und Schullebens, sowohl inhaltlich als auch methodisch.

Als geistiger Vater des Klassenrats wird John Dewey (1859–1952), ein amerikanischer Philosoph und Pädagoge, angesehen. Der französische Reformpädagoge Celestin Freinet (1856–1966) hat jene konzeptionelle Entwicklung des Klassenrats vorgenommen, die wir nun vorfinden.

Merkmale des Klassenrats

Der Klassenrat bedarf bestimmter organisatorischer Standards sowie institutioneller Regeln, um einen Rahmen zu bieten, der eine erfolgreiche Umsetzung ermöglicht. Bestimmte wiederkehrende Elemente geben Schülerinnen und Schülern eine gewisse Form von Sicherheit, sich dem Wagnis eines Klassenrats zu stellen. Er bietet einen Rahmen, Demokratie zu lernen. Blum (2015) meint, dass es dabei weniger um das Abstimmen geht, „sondern um die Fähigkeiten, die unsere Demokratie erst lebenswert machen, nämlich um das Ernstnehmen anderer Meinungen (Toleranz, Akzeptanz), um das angemessene Vorbringen eigener Interessen, Wünsche und Anliegen und um das Einüben des Ringens um gemeinsame, für alle tragbare Lösungen“ (Blum, 2015, S. 53).

Raum

Um dem Klassenrat den Charakter einer Versammlung von gleichberechtigten Personen zu verleihen, findet dieser im Sitzkreis statt. Wichtig dabei ist, dass sich alle beteiligten Personen anschauen können. Dies gilt als ein Ausdruck von Gleichheit und Gemeinsamkeit.

Zeit

Der Klassenrat sollte als Fixtermin im Wochenplan festgelegt sein. Das bedeutet,

dass Schülerinnen und Schüler ein aktuelles Anliegen nicht sofort behandeln können, sondern dieses mit zeitlicher Verzögerung besprochen wird. Friedrichs (2009, S. 58) meint dazu: „Was aufseiten der Lehrenden als Entlastung des Fachunterrichts begrüßt wird, bedeutet für die Kinder, Frustrationstoleranz zu üben. Für sie ist es wichtig, verlässlich zu wissen, wann ihr Thema dran sein wird.“ In der Regel wird die letzte Unterrichtseinheit einer Schulwoche zur Abhaltung des Rats als sinnvoll betrachtet, um etwaige Konflikte noch vor dem Wochenende zu besprechen – der Ärger kann somit in der Schule gelassen werden und die Betroffenen können unbeschwert ins Wochenende gehen. In unserem Fall haben wir den Klassenrat in die erste Unterrichtseinheit zu Wochenbeginn gelegt. Ein Erzählen vom Wochenende und ein Ausblick auf die kommende Schulwoche konnten somit implementiert werden.

Auch der Zeitrahmen des Klassenrats ist klar festgelegt. Start- und Endzeit werden schriftlich festgehalten – mit meiner Projektklasse wurde eine Sitzung mit einer maximalen Dauer von 25 Minuten festgelegt.

Vorbereitung der Themen des Klassenrats in Form der Klassenratsbox

Es gibt unterschiedliche Formen, den Klassenrat vorzubereiten. Eine Wandzeitung bietet beispielsweise die Möglichkeit, Themen nach Rubriken wie „Ich liebe ...“, „Ich kritisiere ...“, „Ich wünsche ...“ zu sammeln. Es werden somit sichtbar Anliegen dargelegt. Diese transparente Vorgehensweise wird von manchen Lehrpersonen als problematisch eingeschätzt, wenn kritische Anmerkungen für alle sichtbar aushängen. Für die Wandzeitung spricht, dass alle Themen des bevorstehenden Klassenrats allen bekannt sind. Die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrpersonen können sich darauf einstellen und sich gedanklich vorbereiten.

Eine andere Form ist das Eintragen von Problemen in ein sogenanntes Klassenratsbuch.

Dies kann jederzeit und ohne den Unterricht zu stören verwendet werden, um akute Themen einzutragen. Es bietet Kindern eine Art Ventil, und die Betroffenen können sich nach dem Aufschreiben meist besser auf den Unterricht konzentrieren.

Eine weitere Alternative bietet die Klassenratsbox, in die Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrende Zettel mit notierten Anliegen werfen. Diese ‚geheime‘ Herangehensweise verhindert beispielsweise, dass Kinder im Verlauf der Schulwoche von Mitschülerinnen und Mitschülern gedrängt werden, das Thema wieder von der Tagesordnung zu nehmen. Diese Form der Vorbereitung zum Klassenrat wurde in unserem Fall angewendet.

Rollen im Klassenrat

Im Klassenrat wird die Hierarchie im Vergleich zum Alltag in umgekehrter Weise angewendet. Das bedeutet, dass die Leitung des Klassenrats in die Hände von Schülerinnen und Schülern gelegt wird und die Themen weitgehend durch sie eingebracht werden. Die Leitung – ich nenne es lieber die Moderation – des Klassenrats mag für manche Kinder eine anspruchsvolle Aufgabe sein, da der Klassenrat gut strukturiert, ein Zeitrahmen eingehalten, die Atmosphäre ruhig, das Gespräch umsichtig und respektvoll geleitet und die Meldungen gerecht berücksichtigt werden müssen. Sinnvoll erscheint daher ein Aufteilen der Aufgaben oder der Einsatz von Assistentinnen und Assistenten sowie Vertreterinnen und Vertretern. Anfänglich benötigten die Moderatorin und der Moderator meine Unterstützung den Klassenrat zu leiten, sie wuchsen jedoch von Woche zu Woche in ihrer Aufgabe.

Es gibt unterschiedlich pädagogische Herangehensweisen die Moderation an Schülerinnen und Schüler zu vergeben – sei es beispielweise reihum nach Klassenliste, sei es nach freiwilligen Meldungen oder sei es, wie in unserem Fall, nach Übergabe der Rollen

durch die gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprecher. Ein Rotationsprinzip wurde von meinen Schülerinnen und Schülern nicht gewünscht.

Eine Protokollführerin bzw. ein Protokollführer hält die Ergebnisse fest, eine Zeitwächterin bzw. ein Zeitwächter achtet auf die Zeit. Die letzten beiden Aufgaben wurden in dieser Klasse bei jeder Sitzung an unterschiedliche Personen übertragen.

Regeln

Für ein erfolgreiches Gelingen des Klassenrats sind Regeln, die von allen Beteiligten eingehalten werden, sehr wichtig. Dabei ist der Ansatz, dass Regeln von den Schülerinnen und Schülern selber entwickelt werden, für mich ein sinnvoller. Die Identifikation mit dem Regelwerk ist seitens der Kinder definitiv größer. Für den Klassenrat der Projektklasse wurden folgende Regeln gemeinsam festgelegt:

- Ich melde mich mit Handzeichen, wenn ich etwas sagen möchte.
- Ich höre zu, wenn andere sprechen.
- Ich rede nur, wenn ich an der Reihe bin.
- Ich spreche nur über Personen, die anwesend sind.
- Ich beleidige und beschimpfe niemanden.
- Was im Klassenrat besprochen wird, bleibt in unserer Klasse.

Ablauf des Klassenrats

Der Ablauf des Klassenrats muss mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Im Laufe der Zeit automatisiert sich dieser und die Betroffenen erwerben Sicherheit in der Durchführung. Der für die Projektklasse festgelegte Ablauf sieht wie folgt aus:

1. Begrüßung und Eröffnung
Die Moderation begrüßt die Anwesenden, eine Person zum Protokollieren wird gesucht. Jeweils zwei Freiwillige dürfen zu Beginn zwei positive Erlebnisse des vergangenen Wochenendes einbringen.

2. Besprechen der Ergebnisse der vorangehenden Sitzung
Die Beschlüsse der vergangenen Sitzung werden von der Moderatorin, vom Moderator vorgelesen. Die Beteiligten werden gebeten, kurze Rückmeldung dazu zu geben.
3. Verlesen der Anliegen der Klassenratsbox
Die in der Box gesammelten Anliegen werden vorgelesen. Die Einbringenden der Anliegen werden befragt, ob das Thema noch aktuell ist. Eine Reihenfolge der Anliegen wird anschließend festgelegt.
4. Besprechung der Anliegen
Das jeweilige Anliegen wird vorgelesen. Die bzw. der Einbringende kann sein Anliegen noch persönlich kommentieren und ausführlich erklären. Je nach Anliegen können weitere Beteiligte gehört werden, die in der Ich-Form ihre Kommentare, ihre Wahrnehmungen einbringen, ohne Schuldzuweisungen zu formulieren.
5. Gemeinsame Lösungsfindung
Ist das Anliegen klar dargelegt, werden in einer Brainstorming-Phase Lösungsvorschläge gesammelt. Liegt ein Konflikt vor, so entscheiden die Betroffenen, welcher Lösungsvorschlag für sie in Frage kommt. Gibt es Anliegen, die die gesamte Klasse betreffen, kann eine Abstimmung über die Lösungsvorschläge vorgenommen werden.
6. Schriftliches Festhalten der Ergebnisse
Schließlich werden die Anliegen und abgestimmten Lösungsschritte schriftlich in einem Protokollheft festgehalten.

Wozu der Klassenrat?

Wo Menschen zusammenleben und zusammenarbeiten, wird kommuniziert. Man trifft auf unterschiedliche Ansichten und Meinungen, aber auch auf Konflikte, die gelöst werden sollen. „Der Klassenrat eröffnet dabei viele Lernchancen. Wir verbinden damit in der Schule immer auch pädagogische Ziele“ (Blum 2015, S. 53).

Der Klassenrat vermittelt einerseits unterschiedliche Kompetenzen: personale Kompetenzen wie z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung, soziale Kompetenzen in Form von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, methodische Fähigkeiten wie beispielsweise das Verfassen von Protokollen, Entwickeln von Konfliktlösungsmöglichkeiten und letztlich auch fachliche Kompetenzen in der mündlichen Kommunikation.

Der Klassenrat stärkt andererseits auch die Lernmotivation durch die erworbenen o.g. Kompetenzen, er eröffnet die Erfahrung der Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit im Sinne „ich darf und kann etwas bewegen“, er fördert ein positives Klassenklima, da Schülerinnen und Schüler fern von Leistung wahrgenommen und gehört werden und sie außerdem Konflikte konstruktiv zu lösen lernen. Der Klassenrat stärkt somit die Klassengemeinschaft.

Auch in der Prävention von Gewalt und Mobbing bietet der Klassenrat eine nützliche Plattform. Erkennt man als Lehrperson frühzeitig, dass sich Mobbingprozesse anbahnen, so kann rasch gegengesteuert und an einer Lösungsfindung gearbeitet werden.

Untersuchung

Stichprobe

Der im Rahmen des Projektes verwendete Fragebogen wurde von insgesamt vierundzwanzig Schülerinnen und Schülern, davon elf Mädchen und dreizehn Buben, in einer vierten Klasse einer Neuen Mittelschule beantwortet. Die Auswertung erfolgt nicht getrennt nach Geschlechtern.

Instrument

Der Fragebogen zur Erfassung des zu erhebenden Klassenklimas in der Sekundarstufe orientiert sich an den Kriterien der Qualitätsbereiche V „Schulkultur“ und VI „Lehrer und

Lernende“ des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität. Bei dem vom Institut für Qualitätsentwicklung entwickelten Fragebogen handelt es sich um ein Instrument für Schülerinnen und Schüler. Die auf dieser Grundlage basierenden Ergebnisse bieten einen differenzierten Einblick in das Klassenklima, das innerhalb der Lerngruppe vorherrscht (Diel & Nieder, 2010, S. 4-29).

Der Fragebogen erfasst die Dimensionen Toleranz, Hilfsbereitschaft, Lern- und Leistungsbereitschaft, Kohäsion/Klassenzusammenhalt, Störneigungen, Aggression, Wettbewerb/Konkurrenz und Leistungsanktionierung. Dabei zählen Toleranz, Hilfsbereitschaft, Lern- und Leistungsbereitschaft sowie Kohäsion/Klassenzusammenhalt zu den inhaltlich positiven Dimensionen, Störneigungen, Aggression, Wettbewerb/Konkurrenz und Leistungsanktionierung zu den inhaltlich negativen Dimensionen. Jede Dimension enthält mehrere Aussagen/Items.

Für dieses Projekt werden Teile des o.g. Fragebogens verwendet, um ein Feedback von den Schülerinnen und Schülern zum erlebten Klassenklima einzuholen. Dabei handelt es sich um folgende zwei Dimensionen mit acht Items:

- **Hilfsbereitschaft:** Zur Dimension Hilfsbereitschaft zählen unterschiedliche Formen der emotionalen und instrumentellen Unterstützung, beispielsweise einander aufmuntern oder sich gegenseitig Dinge borgen. Diese Faktoren schaffen eine Atmosphäre des Füreinander-Sorge-Tragens.
- **Aggression:** Zur Dimension Aggression gehören Aspekte der physischen und psychischen Angriffslust innerhalb einer Klasse sowie das Ausgrenzen von Mitschülerinnen und Mitschülern.

Warum werden nur diese beiden Dimensionen für die Evaluation eingesetzt? In An-

betracht meiner anfänglichen Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang miteinander innerhalb der Klasse gab es ein tendenzielles Aggressionsverhalten und die Kinder zeigten wenig Hilfsbereitschaft. Die anderen Dimensionen schienen hingegen nicht so deutlich positiv oder negativ ausgeprägt zu sein.

Zusätzlich werden am Ende Fragen formuliert, um ein Meinungsbild von den Schülerinnen und Schülern zu den Themen Klassenrat und Klassenklima zu erhalten.

Am Beginn des Fragebogens wird auf die Anonymität hingewiesen, um möglichst authentische Antworten von den Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Eine personenbezogene Frage betrifft die Frage des Geschlechts. Zur Beantwortung der Fragen steht den Schülerinnen und Schülern ein vierfach abgestuftes Format an Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Es reicht von (1) = „Trifft zu“ über (2) „Trifft eher zu“ und (3) = „Trifft eher nicht zu“ bis (4) = „Trifft nicht zu“. Die vorliegenden Daten werden nach der Methode der deskriptiven Statistik aufbereitet. Bei diesem Vorgehen werden die quantitativen Daten verdichtet.

Auswertung

Hohe Werte in der Dimension Hilfsbereitschaft (vgl. Tabelle 1) deuten auf eine positive Wahrnehmung des Klassenklimas hin. Hohe Werte in der Dimension Aggression (vgl. Tabelle 2) lassen hingegen erkennen, dass die Befragten das Klassenklima als problematisch empfinden.

Feedback Dimension Hilfsbereitschaft

Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler in der Dimension Hilfsbereitschaft:

Item 1 – *In meiner Klasse helfen wir uns gegenseitig, wenn jemand Hilfe benötigt:* Auf zweiundzwanzig der Befragten trifft es zu oder eher zu, dass – wenn nötig – gegenseitig Hilfeleistung erfolgt. Nur zwei Jugendliche geben an, dass dies eher nicht auf sie zutrifft.

Item 2 – *In meiner Klasse findet man schnell jemanden, mit dem man zusammenarbeiten kann:* Ähnlich verhält es sich mit dem Finden einer Partnerin bzw. eines Partners in Arbeitsphasen. Hier geben sechzehn Schülerinnen und Schüler an, dass dies auf sie zutrifft. Auf sechs Kinder trifft diese Aussage

Tabelle 1: Feedback Dimension Hilfsbereitschaft

Dimension: Hilfsbereitschaft		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	In meiner Klasse helfen wir uns gegenseitig, wenn jemand Hilfe braucht.	11	11	2	0
2	In meiner Klasse findet man schnell jemanden, mit dem man zusammenarbeiten kann.	16	6	2	0
3	In meiner Klasse finden sich immer Personen, die jemanden aufmuntern, wenn er/sie sich bedrückt fühlt.	13	9	2	0
4	In meiner Klasse kann man sich jederzeit Materialien ausborgen, wenn jemandem etwas fehlt	11	8	4	1

eher zu. Nur zwei der Befragten stimmen dieser Aussage eher nicht zu.

Item 3 – *In meiner Klasse finden sich immer wieder Personen, die jemanden aufmuntern, wenn er/sie sich bedrückt fühlt:* Auch in diesem Item, ob Schülerinnen und Schüler andere aufmuntern, wenn diese bedrückt sind, gibt die eindeutige Mehrheit von zweiundzwanzig der Befragten an, dass dies zutrifft oder eher zutrifft. Auf zwei der Befragten trifft diese Aussage eher nicht zu.

Item 4 – *In meiner Klasse kann man sich jederzeit Materialien ausborgen, wenn jemandem etwas fehlt:* Die Aussage, ob sich Schülerinnen und Schüler jederzeit Materialien ausborgen können, trifft auf elf Personen zu, auf acht trifft es eher zu. Drei Kinder jedoch finden, dass dies eher nicht zutrifft. Für ein Kind findet ein gegenseitiges Ausborgen von Materialien unter den Schülerinnen und Schülern nicht statt.

Betrachtet man das Antwortverhalten aller vier Items in puncto Hilfsbereitschaft additiv, nämlich ob die Schülerinnen und Schüler die Klassenmitglieder als hilfsbereit erleben, so geben 88,5% der Befragten an, dass dies auf sie zutrifft oder eher zutrifft.

Feedback Dimension Aggression

Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler in der Dimension Aggression:

Item 5 – *In meiner Klasse hänseln manchmal einzelne ihre Mitschüler/innen ohne Grund:* Ein Kind gibt an, dass in der Klasse gehänselt wird. Auf vier Kinder trifft dies eher zu. Zehn Kinder geben an, dass dies auf sie eher nicht zutrifft. Neun Schülerinnen und Schüler geben an, dass keine Hänseleien in der Klasse vorkommen.

Item 6 – *In meiner Klasse werden einzelne ausgeschlossen:* Dass Klassenmitglieder ausgeschlossen oder eher ausgeschlossen werden, stimmt nur für zwei der Befragten. Dreizehn geben an, dass dies eher nicht zutrifft. Wiederum neun Kinder stimmen nicht zu, dass ein Ausschließen einzelner Personen aus der Klasse stattfindet.

Item 7 – *In meiner Klasse suchen einige ständig Streit:* Vier Personen meinen, dass einige Mitschülerinnen und Mitschüler eher Streit suchen. Vierzehn Kinder geben an, dass auf sie dies eher nicht zutrifft. Auf sechs Personen trifft diese Aussage gar nicht zu.

Tabelle 2: Feedback Dimension Aggression

Dimension: Aggression		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
5	In meiner Klasse hänseln manchmal einzelne ihre Mitschüler/innen ohne Grund.	1	4	10	9
6	In meiner Klasse werden einzelne ausgeschlossen.	1	1	13	9
7	In meiner Klasse suchen einige ständig Streit.	0	4	14	6
8	In meiner Klasse kommt es schon vor, dass jemand andere verprügelt.	0	1	4	19

Tabelle 3 – Feedback Klassenrat und Klassenklima

Feedback: Klassenrat und Klassenklima		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
9	In meiner Klasse verlaufen Gespräche im Klassenrat immer respektvoll.	7	15	2	0
10	In meiner Klasse ist der regelmäßige Klassenrat für mich sehr wichtig.	13	6	3	2
11	In meiner Klasse kann ich Dinge offen ansprechen.	11	15	0	0
12	In meiner Klasse hat der Klassenrat maßgeblich zu einem guten Klassenklima beigetragen.	13	7	3	1
13	In meiner Klasse ist das Klassenklima sehr gut.	10	13	1	0

Item 8 – *In meiner Klasse kommt es schon vor, dass jemand andere verprügelt:* Die Schülerinnen und Schüler geben hier fast alle an, dass es keine Prügeleien in der Klasse gibt. Lediglich auf eine Person trifft dies eher zu.

Die Dimension der Aggression zeigt ein ähnliches Bild wie die der Hilfsbereitschaft. Betrachtet man alle vier Items der Skala Aggression gemeinsam, so geben 87,5% der Schülerinnen und Schüler an, dass es kein aggressives oder ein nur wenig aggressives Verhalten in der Klasse gibt.

Feedback Klassenrat und Klassenklima

Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler als Feedback zu Klassenrat und Klassenklima (vgl. Tabelle 3).

Item 9 – *In meiner Klasse verlaufen Gespräche im Klassenrat immer respektvoll:* Sieben Schülerinnen und Schüler geben an, dass die Gespräche im Klassenrat immer respektvoll ablaufen, fünfzehn stimmen dem eher zu. Nur auf zwei der Befragten trifft dies eher nicht zu.

Item 10 – *In meiner Klasse ist der regelmäßige Klassenrat sehr wichtig:* Dass der Klassenrat für die Befragten wichtig ist, bejahen dreizehn Personen, auf sechs trifft es eher

zu. Drei Kinder geben an, dass die Aussage eher nicht zutrifft. Für zwei Personen ist der Klassenrat unwichtig.

Item 11 – *In meiner Klasse kann ich im Klassenrat Dinge offen ansprechen:* Dass Dinge offen angesprochen werden können, trifft auf elf Kinder zu, auf fünfzehn Kinder eher zu. Auf keine der befragten Personen trifft dies eher nicht oder nicht zu.

Item 12 – *In meiner Klasse hat der Klassenrat maßgeblich zu einem guten Klassenklima beigetragen:* Diese Aussage stimmt oder stimmt eher für zwanzig der Befragten. Lediglich auf drei Kinder trifft dies eher nicht zu. Eine Person sieht in dem Klassenrat keinen maßgeblichen Faktor bezüglich eines positiven Klassenklimas.

Item 13 – *In meiner Klasse ist das Klassenklima sehr gut.* Zehn Schülerinnen und Schüler befinden das Klassenklima als sehr gut. Dies trifft auch noch eher auf dreizehn weitere der Befragten zu. Lediglich für eine Person stimmt diese Aussage nur bedingt.

Zusammenfassung und Ausblick

Rückblickend auf die Untersuchung kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler ange-

ben Hilfsbereitschaft in Form von Hilfeleistung, Zusammenarbeit und Aufmunterung in ihrer Klasse zu erleben. Dies ist ein positives Ergebnis. Es werden kaum Mitschülerinnen und Mitschüler gehänselt oder ausgeschlossen, nur wenige geben an, dass Klassenmitglieder Streit suchen. Prügeleien gibt es so gut wie keine. Somit ist zu sehen, dass das Aggressionspotential sehr niedrig ist. Summa summarum zeigen die Ergebnisse, dass sich die Klassenmitglieder mehrheitlich gut verstehen, hilfsbereit sind und wenig Aggressivität zeigen – wichtige Faktoren, um ein gutes Klassenklima zu schaffen.

Dass der Klassenrat von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler als ein treffliches Instrument angesehen wird, um Dinge offen anzusprechen, ist Fakt, da keine und keiner der Befragten angibt, dass dies nicht oder eher nicht zutrifft. Auch der respektvolle Umgang innerhalb des Klassenrats wird von 92% ganz oder eher bestätigt. Meines Erachtens bietet somit der Klassenrat eine Plattform, um Aggressivität entgegenzuwirken – ein wichtiger Faktor, um eine gutes Klassenklima zu fördern. Auch das Ergebnis, dass der Klassenrat für 80% der Befragten maßgeblich zu einem guten Klassenklima geführt hat, ist ein passables. Jedoch zeichnet sich ab, dass dieses Instrument nicht für alle hilfreich war. Es wäre somit interessant zu erfahren gewesen, was den entsprechenden Schülerinnen und Schülern fehlte. Auch empfand eine der fünfundzwanzig befragten Personen das Klassenklima als nicht sehr gut – mein Anspruch ist aber, dass sich jede und jeder wohlfühlen soll. Die Gründe dafür gilt es in meiner Folgeklasse herauszufinden – eventuell durch regelmäßiges Einholen von Feedback oder durch das Erstellen von Soziogrammen –, um rascher nachjustieren zu können.

Für weitere Klassen nehme ich aus diesem Projekt mit, dass sich diese Evaluation als zuverlässiges Diagnoseinstrument bezüglich des Klassenklimas innerhalb einer Lern-

gruppe eignet. Jedoch sollte diese Evaluation mehrmals innerhalb der vier Schuljahre durchgeführt werden, um einerseits Problemen rasch auf den Grund gehen zu können und um andererseits die Schülerinnen und Schüler umgehend mit in die Verantwortung nehmen zu können an der Gestaltung von Veränderungsprozessen teilzuhaben.

Dieser Praxisbericht soll Lehrpersonen ermutigen das Instrument Klassenrat zur Prävention von Problemen und zur Lösungsfindung von Schwierigkeiten im Schulalltag sowie zur Schaffung eines positiven Klassenklimas einzubetten. Für mich stellt es ein erfolgreiches Modell dar.

Literatur

- Blum, E. (2015). Der Klassenrat. Ein Erfolgsmodell. *www.schulmagazin5-10.de* (3), 51–54.
- Brunner, A. (2016). Schlüsselkompetenzen spielend trainieren: Teamspiele von A-Z mit wissenschaftlicher Hinführung, Geschichte, Hintergrund. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bülter, H., & Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. *Pädagogik*, 11(56), 31–36.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determination und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Wien: Studien Verlag.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). (S. 578–586). Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Diel, E., & Nieder, T. (2010). Fragebögen zum Klassenklima. In IQ Praxis – Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.), *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) Qualitätsbereiche V „Schulkultur“ und VI „Lehren und Lernen“*. Weinheim: ABT Print und Medien. Abgerufen am 27.04.2017 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/frageboegen_klassenklima.pdf
- Friedrichs, B. (2009). Klassenrat. In W. Edelstein, S. Frank, & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (54–71). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Girod, C., Balsler, H., Schulz, C., Hildebrand, J., & Weinz, G. (2005). Auf dem Weg zu einem besseren Klassen- und Schulklima an der Grundschule. Modelle und Praxis. In Modellprojekt „Unsere Schule...“ – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Soziale Schulqualität an Grundschulen – Schulinterne Evaluation, Fort- und Weiterbildung*. Göttingen: Delta GmbH. Abgerufen am 17.09.2017 von https://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/8_schulklima.pdf
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Education Research Journal*, 7(1), 27–36. Abgerufen am 19.09.2017 von https://www.jstor.org/stable/1501325?seq=1#page_scan_tab_contents
- Ritter, S. (2008). *Lebensraum Schule. Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. (Online-Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin). Abgerufen am 12.09.2017 von <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>
- Schwarzer, R. (1983). Unterrichtsklima als Sozialisationsbedingung für Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 11(2), 129.
- Stähling, R. (2005). Die Klasse führt sich selbst. *Zeitschrift Grundschule*, 37(2), 30–33. Braunschweig: Georg Westermann Verlag. Abgerufen am 15.08.2018 von https://www.reinhard-staehling.de/die_klasse_fuehrt_sich_selbst.html
- Wiemer, H. (2004). Gutes Klima in widriger Umgebung? Erfahrungen einer Hauptschule. *Pädagogik*, 11(56), 11–14.

Abbildung

Abbildung 1: Voraussetzungen und Wirkungen eines lernfreundlichen Klimas. In H. Bülter, & H. Meyer (Hrsg.), *Was ist ein lernfreundliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. Pädagogik*, 11(56), 32–3

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 13/2018



Edith Auinger-Pfund

Mag.^o: Meisterprüfung für Konditorei; Lehramt für Berufsschullehrer_innen an der Berufspädagogischen Akademie Linz; Studium der Sozialwirtschaft an der JKU Linz; Landeskoordinatorin für Inklusive Berufsausbildung nach BAG 8b(1) und (2) am LSR OÖ; Vortragende an der PH OÖ (Institut für Berufspädagogik)



Elke Austerhuber

MMag.^o MSc.: Studium der Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft an der Universität Innsbruck sowie Online-Media Marketing; Mitarbeiterin am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II an der PH Salzburg Stefan Zweig und Referentin in den Bereichen Entrepreneurship Education, Berufsbildung 4.0, ILB; Landeskoordinatorin für Entrepreneurship (HAK); Lehrerin für kaufmännische Fächer und Schulqualitätsprozessmanagerin an der BHAK/BHAS Hallein



Jürgen Bauer

Prof. BEd Bakk. phil. MA: Lehramt für Hauptschule und Polytechnische Schule; Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg; Lehrender an der PH Salzburg Stefan Zweig mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufsorientierung; Schüler_innen- und Bildungsberatung; Integration/Inklusion; Polytechnische Schule/Berufsgrundbildung; Berufsbildung – Fachbereich Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe; Abteilungsleitung Abteilung PTS; Leitung der Servicestelle Projektbüro A-Z; Praktikumsverantwortlicher im BLuE-Hochschulprogramm



Ursula Buchner

Prof.ⁱⁿ Mag.^o, Dipl. Päd.ⁱⁿ: Lehramt für den ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen; Studium der Psychologie und Pädagogik; Ausbildungen in Gesprächspsychotherapie, Fach- und Verhaltenstraining; seit 1987 Lehrfähigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Studienfach Ernährung und Haushalt an der PH Salzburg Stefan Zweig mit dem Arbeitsschwerpunkt Fachdidaktik; Schulbuchautorin



Eduard Denk

Mag. MSc.: Kommunikationswissenschaftler; Unternehmenskommunikation und strategisches Marketing; 1999–2011 Leiter Forschungsförderung & Marketing an der Paris Lodron Universität Salzburg & Privatuniversität Schloss Seeburg; seit 2012 Inhaber der Perform Salzburg OG; 2014 Gründer des Forschungsinstituts für Wirtschaftspsychologie



MinR Dipl.-Ing. Mag. Dr. Christian Dorninger

Sekt.Chef. Dr.: Doktoratsstudium Technische Physik; Lehramt für Physik/Chemie/ Mathematik; Leiter der Sektion II im BMBWF (Berufsbildung, Erwachsenenbildung); diverse Funktionen im Ressort und in EU-Gremien; Vorsitz in der Bundesreifeprüfungskommission und NQR-Steuerungsgruppe; Mitglied der General Directors for Vocational Education and Training (DGVET); Lehrbeauftragter an der Universität Linz; Publikationen im Bereich Kernphysik, eLearning und Bildungsthemen aller Art



Christoph Eder

Mag.: Lehramtsstudium Informatik und Geographie an der Universität Salzburg; Lehrer am BRG Salzburg; Tätigkeit für die PH Salzburg Stefan Zweig (seit 2012) u.a. im Bereich Fachdidaktik Informatik im Unterrichtspraktikum



Eva-Maria Engelsberger

Mag.º: ausgebildete Wirtschaftspädagogin mit Schwerpunkt Organisations- und Personalentwicklung, Projekt- und Prozessmanagement, Change Management; privatwirtschaftliche Tätigkeit bei international agierenden Konzernen in München und Lausanne; 14 Jahre Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen; Administratorin; Tätigkeit am Landesschulrat für Salzburg, am BMB(F), an der PH Salzburg Stefan Zweig; derzeit Stabstelle Bildungsdirektor für Salzburg



Angela Forstner-Ebhart

HS-Prof.ⁱⁿ Univ.-Lektorin Dr.ⁱⁿ MEd.: Lehramt für Hauptschulen; Studium zum Master of Education an der University of Derby; Dissertationsstudium im Fachbereich Psychologie an der Universität Wien; Lehrende an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und an der Universität Wien im Bereich Bildungswissenschaft und Pädagogische Psychologie; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltigkeitsbildung, Kompetenzorientierung, Förderdiagnostik, Lehrer_innenbildung; Mitglied der ÖFEB und der IGSP



Franz Heffeter

HR Mag. Dr.: Direktor der Tourismusschule Klessheim a.D.; Mitgestalter in Projekten für Qualitätsmanagement an Schulen sowie mehrerer Lehrplangenerationen im humanberuflichen Schulwesen; Projektleiter für die Entwicklung des Tourismusstudiengangs an der FH Salzburg sowie des MBA Tourismus; Mitglied des Expertenteams der österreichischen Nationalagentur OEAD mit den Schwerpunkten Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung im Rahmen des European Qualification Framework; Autor von Schulbüchern und Fachartikeln zur Berufsbildung; Vortragender an der PH Salzburg Stefan Zweig



Constanze Hellmann

BA MA: Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg; diplomierte Mental- und EFT-Trainerin, Ausbildungstrainerin bei die chance Agentur gGmbH; Projektleiterin Fuchsbau „Erlebnis-, Lern- und Spieletreff“, „mittendrin statt nebenan“; Referentin in der Fort- und Weiterbildung der PH Salzburg Stefan Zweig



Norbert Jäger

Prof. Ing. BEd MA: Professor an der PH Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Berufspädagogik; Lehrtätigkeit in den Bereichen Methodik, Didaktik und Evaluation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung; Mitglied der Lenkungsgruppe Berufspädagogik im Entwicklungsverbund Süd-Ost; Forschungsschwerpunkte im Bereich Bildungsbiografien



Judith Kainhofer

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Linguistik und Germanistik an der Universität Salzburg sowie Pädagogik/Bildungswissenschaft; Hochschulprofessorin für Linguistik mit Schwerpunkt (frühe) Sprachförderung, Spracherwerb; Leiterin des Kompetenzzentrums Elementarpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig; Forschungsschwerpunkte: unauffälliger und beeinträchtigter Spracherwerb, Sprachförderung/-bildung, DaZ, Mehrsprachigkeit, Sprachförderkompetenz von Pädagog_innen, Syntax und Sprachvergleich



Jürgen Kaschube

Privatdozent Dr. M.A.: Wirtschaftspsychologe; Promotion und Habilitation in Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München; seit 2012 Inhaber der Perform Salzburg OG; 2014 Gründer des Forschungsinstituts für Wirtschaftspsychologie



Fred Kellner-Steinmetz

Mag.: Diplomstudium Psychologie; Arbeits-, Wirtschafts-, Organisationspsychologe; Gesundheitspsychologe; Schulpsychologe; Lektor FH/Universität; Lehrbeauftragter am LFI; seit 1997 Bildungs- und Berufsberater in der Wirtschaftskammer Salzburg und Psychologischer Leiter des Talente-Check Salzburg



Evelyn M. Kobler

Mag.^a: Lehramtsstudium für Romanistik und Philosophie, Psychologie; Kindergartenpädagogin und Früherzieherin; Lehrende an der BAfEP (Salzburg und Bischofshofen); Referentin in der Fort- und Weiterbildung (elementarpädagogische Fachkräfte) am ZeKiP und an der KPH Edith Stein; Referentin an der PH OÖ im HLG Elementar didaktik; Doktoratsstudium an der School of Education (Universität Salzburg) im Themenbereich Elementarpädagogik; Forschungsassistentin für Elementarpädagogik an der PH Salzburg Stefan Zweig



Eva Kok-Ertl

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Lehramtsstudium für Germanistik und Philosophie, Psychologie, Pädagogik; Kindergartenpädagogin; Supervisorin; Referentin in der Fortbildung (Kindergartenpädagog_innen); Lehrende an der BAfEP Salzburg; Lehrende am Institut für FWB Sekundarstufe II der PH Salzburg Stefan Zweig (Unterrichtspraktikum, ILB); Konzeption und Durchführung des Hochschullehrgangs „Praxisanleitung im Elementarbereich“



Claudia Christiane Lang

Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA: Studium der Germanistik für Lehramt an der Universität Salzburg und der Bildnerischen Erziehung an der Hochschule Mozarteum Salzburg; Promotion an der Germanistik, Universität Salzburg, im Bereich der Mediävistik; Masterstudium „Professionalität im Lehrberuf“, Universität Klagenfurt (Master of Arts in Education); Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg; Lehrbeauftragte an der fachdidaktischen Abteilung der Germanistik, Universität Salzburg; Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig in Forschung sowie Lehre im Bereich der Aus- und Fortbildung



Johann Lehrer

Prof. Mag.: Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Salzburg; AHS/BHS-Lehramt für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde; Studium an der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Lehramt für Berufsschulen; Abteilungsleiter Berufsschulen am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehrender im Studiengang Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe, Schwerpunkte: Diversität und Inklusion, Schulpraxis und Begleitung; Forschung in der beruflichen Bildung



Andrea Lenger

M. Sc.: in Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung; Lehrende an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in Salzburg und im Lehrgang für Inklusive Elementarpädagogik Bischofshofen (Kommunikation und Supervision); Sonderkindergartenpädagogin und Frühförderin; PH Salzburg Stefan Zweig; Konzeption und Durchführung des Hochschullehrganges „Praxisanleitung im Elementarbereich“; Referentin für Kommunikation und Teamentwicklung in der Erwachsenenbildung



Sandra Leopolder

MSc: Studium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg, zuvor Ausbildung zur Kauffrau für Marketingkommunikation; seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie und Mitarbeit bei Improve; seit Januar 2018 Arbeits- und Organisationspsychologin bei der Perform Salzburg OG



Klaudia Lettmayr

Prof.ⁱⁿ BEd., MSc: Lehramtsstudium Informations- und Kommunikationspädagogik und Masterstudium eLearning und Content-Management; seit 2003 Lehrende an der PH OÖ, von 2009 bis 2013 Studiengangsleiterin für Informations- und Kommunikationspädagogik und seit 2013 Institutsleiterin des Instituts Berufspädagogik für Aus- und Weiterbildung und damit Verantwortliche für die Erstellung, Umsetzung und Evaluierung der Curricula Sekundarstufe Berufsbildung einschl. E-Learning



Anton Lettner

Prof. Mag.: Lehramtsstudium für Geschichte und Religionspädagogik an der Universität Salzburg; Hochschullehrer für Schul- und Unterrichtsentwicklung (2017/18) und Abteilungsleiter für die BMHS (2015–2018) am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II an der PH Salzburg Stefan Zweig; seit September 2018 Direktor des Katechetischen Amtes der Erzdiözese Salzburg



Linder Wilhelm

Mag.: Lehramtsstudium Biologie an der Universität Wien; langjährige Mitarbeit im Forum Umweltbildung und weiteren Initiativen der außerschulischen Natur- und Umweltpädagogik; Mitarbeit an UNESCO-Publikationen zu Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung; seit 2008 Lehrender an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik mit den Schwerpunkten Ökologie und heimische Kulturlandschaften, Naturpädagogik sowie Grüne Pädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 13/2018



Claudia Malli-Voglhuber

BEd MA: Lehramtsstudium Informations- und Kommunikationspädagogik und Masterstudium eEducation; seit 2012 Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung an der PH OÖ am Institut Berufspädagogik für Aus- und Weiterbildung im Bereich Information und Kommunikation; beteiligt an der Entwicklung von Curricula; Lektorin; eDidaktikerin; eBuddy; Mitarbeiterin im eLearning-Strategie-Team der PH OÖ; Referentin in der Aus-, Fort- und Weiterbildung



Lukas Mang

MA: Masterstudium der Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg; seit 2015 Teil des Talente-Check Teams und seit März 2018 Leiter_innen Stellvertreter des Talente-Check Salzburg



Florian Mitsche

Ing. BEd.: Seit 1997 Beratender Ingenieur für Maschinenbau; Studium an der PH OÖ und an der PH Salzburg Stefan Zweig; Lehramt für Berufsschulen – Gruppenlehrberufe Metalltechnik



Susanne Obermoser

Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Ernährungswissenschaften an der Universität Wien; LSB Ernährungsberatung, Schwerpunkt Erwachsenenbildung; seit Sommersemester 2017 Lehrende an der PH Salzburg Stefan Zweig im Bereich Allgemeinbildung Sekundarstufe „Ernährung und Haushalt/ Haushaltsökonomie und Ernährung“; Projektmitarbeiterin an der Paris Lodron Universität Salzburg in Kooperation mit der Salzburger Gebietskrankenkasse und der PH Salzburg Stefan Zweig



Elke Pemberger

BEd. Dipl. Päd.ⁱⁿ: Lehramt für Hauptschulen in Englisch sowie Biologie & Umweltkunde an der Pädagogischen Akademie Salzburg; seit 2004 Lehrende an der Praxis-NMS der PH Salzburg Stefan Zweig; Praxislehrperson im Rahmen der schulpraktischen Studien; Schüler- und Bildungsberaterin; Ausbildung zum Writing-Rater für die Englisch Bildungsstandardüberprüfung; Referentin in der Fort- und Weiterbildung; derzeit Ausbildung zur Hochschuldidaktikerin (LG KPH Edith Stein); Schulbuchautorin



Juliane Schmich

Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium Pädagogik an der Universität Salzburg; Researcher am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) mit Schwerpunkt Lehrer_innen; National Project Manager für TALIS 2008 und TALIS 2018; Lehrbeauftragte an der Universität Salzburg Fachbereich Erziehungswissenschaft



Gabriele Tischler

Mag.^a, MBA: Studium der Anglistik und Fächerbündel Wirtschaft an der Universität Graz, MBA Studium an der University of New Orleans, USA; weitere Auslandsaufenthalte in Frankreich, Griechenland, Tschechien, Schweiz, Deutschland; seit 2015 Leiterin des Talente-Check Salzburg



Michael Tockner

Prof. Mag.: Jurist, mit pädagogischer und theologischer Zusatzqualifikation; im Rahmen der Rektoratsassistenten an der PH Salzburg Stefan Zweig u.a. zuständig für Fragen des Hochschul- und Studienrechts; Dissertationsprojekt zum schulischen und hochschulischen Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderungen; Lehre neben Schulrecht auch zu Politischer Bildung, Kinder- und Menschenrechten und fremden Lebenswelten



Ramona Uhl

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ MBA: Professorin an der PH OÖ, Institut Berufspädagogik; Lehrtätigkeit in internationalen Bildungskoooperationen; Lektorin an der FH Wels und an der JKU Linz; zertifizierte REHA Trainerin; Assessorin des EFQM; langjährige Erfahrungen in der Wirtschaft und im Bankenbereich; aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität, Simulation Gaming, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Begabungsforschung und Begabtenförderung



Alina Vitzthum

MSc: Studium der Psychologie an der UMIT – Private Universität für Medizinische Informatik und Technik in Hall in Tirol; 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilian Universität München im Rahmen des LEADS-Projekts; 2016 Zertifizierung zur Arbeitspsychologin; seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie und Mitarbeit bei Improve; seit 2018 Arbeits- und Organisationspsychologin bei der Perform Salzburg OG



Thomas Waldenberger

Prof. B.Ed. MAS: Lehramt für Hauptschulen (E, BS), Ausbildung zum Fach- und Verhaltenstrainer an der Universität Salzburg/Salzburg Management Business School; Ausbildung zum Trainer für Unterrichtsentwicklung am PI Salzburg; Ausbildung zum akademischen Hochschuldidaktiker an der PH OÖ; Lehrender an der PH Salzburg Stefan Zweig in der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung und schulische Tagesbetreuung



Tina Widmann

Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Rechtswissenschaften an der Paris Lodron Universität Salzburg; Geschäftsführerin; Ausbildungstrainerin die chance Agentur gGmbH; diplomierte Mentaltrainerin; Autorin (Kinderbücher/Sachbücher/Lernunterlagen/wissenschaftliche Beiträge,...); Referentin in der Fort- und Weiterbildung an der PH Salzburg Stefan Zweig; davor Juristin (Wirtschaftsförderungsinstitut, Kinder- und Jugendanwaltschaft, selbständig); evangelische Religionspädagogin; Professorin für politische Bildung und Recht; LR a D. Landesregierung Salzburg

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 13/2018



Günter Wohlmuth

HS-Prof. Mag. Dr. OStR: Studium der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg; Studium an der PH OÖ Lehramt Berufsbildung; Fachbereichsleitung für Berufsbildung am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung; Studienorganisation Bachelor- und Masterstudien für Sekundarstufe Berufsbildung; Fachbereich Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe; Lehrtätigkeit für Bildungswissenschaften, Berufsdidaktik und Pädagogisch-Praktische Studien; Mitglied des Bundesforums für Berufspädagogik des BMBWF

ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 13/2018
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A- 5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:
Ursula Buchner, Sabine Harter-Reiter,
Claudia Christiane Lang, Judith Kainhofer,
Silvia Kronberger, Pia Pröglhöf,
Elisabeth Seethaler, Günter Wohlmuth

Chefredaktion:
Silvia Giger
Alle Artikel wurden einem Peer Review unterzogen

Lektorat:
Claudia Christiane Lang

Layout/Satz:
Hans-Peter Priller

Bilder, falls nicht anders angegeben:
PH Salzburg Stefan Zweig

Bilder Umschlag:
Günter Wohlmuth, Colourbox/PH Salzburg Stefan Zweig

Druck:
Druckgrafik Elixhausen
Gnann & Wagner GmbH
Sachsenheimstraße 7
5161 Elixhausen

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:
ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der Lehrer_innenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Gastautor_innen. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wider.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor_innen, der Verleger_innen und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Das österreichische Berufsbildungssystem im internationalen Vergleich	5
Berufsbildung 4.0 – den digitalen Wandel gestalten	11
Gelingensfaktoren in der Berufsbildung	17
Improve – von der Schule in die Lehre – Anforderungen am Beispiel der PTS	23
Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen in einem europäischen Kontext	31
Entrepreneurship Education – das Mindset für die Berufsbildung von heute!	38
NOST in Change! – Lost in Change?	42
Nachhaltigkeit und Berufsbildung: Grüne Pädagogik als didaktische Leitlinie	47
Ernährungsinterventionen in der Schule und professionelles Handeln im Lehrberuf: eine Standortbestimmung	51
Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses	57
ePortfolios mit Microsoft OneNote	66
Von HTML zu G-code: Digitale Sprachen in der sich wandelnden Berufs-/Bildungswelt	71
Professionalität im schulischen Ganzttag	77
Lebenslanges Lernen in der beruflichen Bildung. Perspektiven für Agierende in metalltechnischen Lehrberufen	82
Berufsausbildung nach § 8b Berufsausbildungsgesetz (BAG) – ein Erfolgsmodell?	87
Die Integration von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ins Berufsleben	96
Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektive	101
Praktische Intelligenz – praktisch und intelligent: Geht das überhaupt?	112
Das Projekt Talente-Check Salzburg – Kostenlose Bildungs- und Berufsberatung für die 7. und 8. Schulstufe	118
Die Reform des österreichischen Schul- und Bildungswesens durch Leo Graf von Thun-Hohenstein – eine schulrechtshistorische Betrachtung (Teil 1)	124
Aus- und Fortbildungsschwerpunkte von österreichischen Grundschullehrer_innen im EU-Vergleich. Ergebnisse zu PIRLS 2016	128
Positives Klassenklima?	133

Ausgabe 13 2018

The logo consists of the letters 'ph' in a stylized, rounded blue font, followed by a colon and the word 'script' in a grey, sans-serif font.

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre