

Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik, Ruth Petz (Hg.)

> Perspektiven auf die Berufsbildung

Rück- und Ausblick. Sonderband 5

Pädagogische Hochschule Wien
Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik,
Ruth Petz (Hg.)

Perspektiven auf die Berufsbildung

PH Wien

Forschungsperspektiven

Sonderband 5

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Reinhard Bauer, Evelyn Süß-Stepancik,
Ruth Petz (Hg.)

Perspektiven auf die Berufsbildung

Rück- und Ausblick

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

Die Fachbeiträge dieses Bandes haben ein Double-Blind Peer Review durchlaufen.



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51135-5 (br.)

ISBN 978-3-643-66135-7 (PDF)

ISSN 2412-799X

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643511355>

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2023

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Inhalt

Vorwort	1
Doris Wagner	
Perspektiven auf die Berufsbildung: Rück- und Ausblick	3
Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik, Ruth Petz	
Konzeptionelle Rahmung	
Kurzer Rückblick auf drei Jahrhunderte Berufsbildung in Österreich . . .	11
Christian Dorninger	
Allgemeinbildung und Berufsbildung: zwei gleich-ungleiche Schwestern? .	61
Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik	
Gleichwertig, aber nicht gleichartig: Perspektiven auf die Berufsbildung	
Potentiale der Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) in der Berufsbildung – erste Befunde einer Interventionsstudie	85
Karin Heinrichs, Christin Siegfried, Alfred Weinberger	
Herausforderungen für Lehrkräfte in der Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit bzw. Teilqualifizierung im dualen Ausbildungssystem	105
Sandra Menner und Peter Preitler	
Die Parallelität von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich	123
Heike Welte, Regine Mathies, Bettina Dimai & Mario Vötsch	

Ich gestalte, ich lerne: Durch Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen zu nachhaltigem Lernerfolg	143
Jure Purgaj, Sabine Albert	
Dimensionen disziplinspezifischer erkenntnistheoretischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Berufsbildung im Lernfeld Ernährung	161
Gabriela Leitner	
Mentoring für den Einstieg in die Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern	181
Gabriela Hofbauer	
Selbstbestimmtes Lernen als Chance in der beruflichen Bildung	201
Elisabeth Scherrer	
Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept	233
Reinhard Bauer, Stefan Illedits, Brigitte Edelmann-Mutz	

Vorwort

Doris Wagner

13 Jahre intensive Auseinandersetzung mit Forschungsperspektiven tragen ergebnisreiche Früchte. Ich gratuliere der Pädagogischen Hochschule Wien zur Herausgabe dieses der Berufsbildung gewidmeten Sonderbandes und möchte mich gleichzeitig für das langjährige Engagement rund um die Publikationsreihe „Forschungsperspektiven“ bedanken.

Durch das Mitwirken zahlreicher Autorinnen und Autoren an diesem kreativen Prozess der Erstellung und Publikation dieses Sonderbandes wird nicht nur neues Know-how generiert. Im Rahmen von Forschungsbeiträgen werden neue Erkenntnisse gewonnen, Fragen der Berufsbildungsdidaktik mit Fragen branchenspezifischer Entwicklungen verzahnt, ein Blick auf „parity of esteem“ zwischen der Allgemein- und Berufsbildung aber auch in die starke Vergangenheit der Berufsbildung gewagt und dadurch wiederum Innovationspotenzial für Entwicklungen gebildet.

Aus Sicht der für die pädagogische Sektion im Bildungsministerium zuständigen Leiterin halte ich es für unverzichtbar, dass an Pädagogischen Hochschulen eine Forschungstradition gelebt wird, die sich kontinuierlich auf die Suche nach Fragestellungen macht, die das Lehren und Lernen aus neuen Perspektiven betrachtet. Nur so können zukunftsweisende Akzente gesetzt und konstruktive Diskussionen um eine Berufs(aus)bildung geführt werden, die gesellschaftlichen und arbeitsmarktrelevanten Modernisierungsprozessen entgegenkommt.

Bildungsforschung darf dabei nur zu einem Teil Selbstzweck sein. Bildungsforschung muss zu einem erheblichen Teil an der Unterrichtsentwicklung ausgerichtet sein, sodass aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Arbeitswelt abgebildet und unsere Schüler*innen bestmöglich auf ihren beruflichen bzw. persönlichen Lebensweg vorbereitet werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass mit dem Wandel von einem lehrstofforientierten hin zu ei-

nem kompetenzorientierten Unterricht der Tatsache Rechnung getragen wird, dass der Erwerb von Kompetenzen eine zutiefst persönliche Angelegenheit der Schülerin bzw. des Schülers ist. Um Schüler*innen dabei zu unterstützen, sollte stets bedacht werden, dass ohne die Aneignung von Meta-Skills, wie beispielsweise den 21st Century Skills und hier vor allem die 4Ks „kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration“, auch der Erwerb von fachlichen Kompetenzen nicht effizient erfolgen kann.

Der kompetenzorientierte Lehr- und Lernzugang ist damit auch eine Brücke in der oft zitierten „Kluft zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung“. Vor dem Hintergrund, dass Lernen an sich keine Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung kennt, freut es mich, in meiner Sektion die Gemeinsamkeiten dieser beiden Bildungswege zu stärken und Unterschiede auszubalancieren.

Eines muss uns in all unseren Initiativen klar sein – so auch in unseren Forschungsinitiativen, die immer auf der Suche nach neuen Erkenntnissen sind:

Unsere Schüler*innen wachsen in eine Welt hinein, welche zunehmend komplexer wird. Große gesellschaftliche Herausforderungen und Umbrüche prägen diese Welt und werden die Formen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenlebens der Menschen grundlegend verändern. Technologische Innovationen, die das Verhältnis Mensch und Maschine neu definieren, beschäftigen uns ebenso wie ökologische Herausforderungen, die eine neue Ordnung in das Verhältnis Mensch, Gesundheit und Umwelt bringen werden.

Um in dieser Welt handlungsfähig zu bleiben, muss Forschung ein Eckpfeiler sein, auf dessen Erkenntnisse wir das aufbauen wollen, was unsere Schüler*innen nachhaltig aus der Schule von ihren Bildungswegen mitnehmen sollen. Dieser zirkuläre Prozess – der Eingang aktueller Erkenntnisse der Forschung in Lehrpläne und Bildungsmedien und die damit einhergehende Ausrichtung an jenen Kompetenzen, die unsere Schüler*innen erwerben sollen und die in einer komplexen Welt benötigt werden – lässt zuversichtlich in die Zukunft blicken.

Doris Wagner

Leiterin der Sektion I Allgemeinbildung und
Berufsbildung im Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft und Forschung

Perspektiven auf die Berufsbildung: Rück- und Ausblick

Reinhard Bauer, Evelyn Süß-Stepancik, Ruth Petz

Der vorliegende Sonderband der Forschungsperspektiven widmet sich schwerpunktmäßig den unterschiedlichen Perspektiven auf die Berufsbildung. Je nach Perspektive der Betrachterin bzw. des Betrachters kann das mehr einen Rück- oder mehr einen Ausblick darstellen. Die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung an den österreichischen Zentrumshochschulen für Berufsbildung hatte und hat sich an den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu orientieren. Das erfordert ein frühzeitiges Erkennen von und Reagieren auf sogenannte Megatrends (Haberfellner & Sturm 2016), sprich auf vielfältige Transformationsprozesse wie die Globalisierung und Internationalisierung, die Digitalisierung von Lebens- und Arbeitswelt, die Urbanisierung, den demografischen Wandel, die Feminisierung und Diversität sowie die Nachhaltigkeit.

Nun stellt sich die Frage, wie diese Veränderungen an den österreichischen Zentrumshochschulen für Berufsbildung aufgenommen und gestaltet werden und welchen Stellenwert die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung dort hat. Klaus Harney und Bernd Zymek (1994, S. 405) bezeichnen die Allgemeinbildung und die Berufsbildung als zwei „konkurrierende Konzepte der Systembildung“. Nicht inhaltlich-curriculare, sondern systemische Gegensätze stünden im Mittelpunkt. Auf den ersten Blick scheint sich etwas mehr als ein Vierteljahrhundert später am ständigen Vergleich zwischen den beiden „Systembildungskonzepten ‚Allgemeinbildung‘ und ‚Berufsbildung‘“ (ebd.) wenig verändert zu haben. Nach wie vor nimmt die Berufsbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich eine eher untergeordnete Stellung ein. Sie muss sich v.a. Attribuierungen wie „sehr kostspielig bei sehr wenig Studierenden“ gefallen lassen. Die viel zitierte Andersartigkeit der Berufsbildung äußert sich allerdings in ihrer inneren Komplexität und Vielfältigkeit. Durch den bloßen Vergleich der Erstsemesterzahlen von Primarstufe und Sekundarstufe Be-

rufsbildung werden diese nicht sichtbar. Schon eher durch einen Rück- und Ausblick auf den dynamischen Charakter der Berufsbildung, durch die Betrachtung und Analyse der in der Vergangenheit umgesetzten Veränderungen und der sich künftig für die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung ergebenden Herausforderungen und Chancen. Perspektiven auf die Berufsbildung zu gewähren, bedeutet, Anderen Einblicke in die komplexe und vielfältige Welt der Berufsbildung zu ermöglichen, damit sie Gelegenheit haben, eine neue Sichtweise auf eine meist wenig vertraute Materie zu entwickeln.

Unter dem Motto „Gleichwertig [,] aber nicht gleichartig“ (Schwabe-Ruck & Schlögl 2014) haben wir uns als die Herausgeber*innen des Sonderbandes das Ziel gesetzt, einen Beitrag zum besseren Verstehen des Verhältnisses von Berufsbildung und Hochschule und zur Überwindung der Kluft zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu leisten.

Der vorliegende Band umfasst zwei Teile. Der erste ist mit *Konzeptionelle Rahmung* überschrieben. Nach Vorwort und Einführung zeichnet *Christian Dorninger* in seinem Beitrag „Kurzer Rückblick auf drei Jahrhunderte Berufsbildung in Österreich“, die Entwicklungslinien des berufsbildenden Schulwesens in Österreich von 1758 bis 2019 nach. Auf diese historische Perspektive folgt sein Versuch, in acht Thesen Aussagen zur Entwicklung der Berufsbildung für die nächsten Jahre zu machen.

Im Beitrag „Allgemeinbildung und Berufsbildung: zwei gleich-ungleiche Schwestern?“ spüren *Reinhard Bauer* und *Evelyn Süß-Stepancik* in Form von drei Thesen dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung nach. Sie stellen sich die Frage, wie sich Glaubenssätze in puncto des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung von ihrem jeweiligen Kontext, in dem sie gültig sind, verselbstständigt haben und damit den Anspruch erheben, in jedem Kontext gültig zu sein.

An die beiden einführenden Beiträge schließt der zweite Teil *Gleichwertig, aber nicht gleichartig: Perspektiven auf die Berufsbildung* an. In acht Beiträgen spiegelt sich die Vielschichtigkeit der Forschungsthemen und -ansätze an Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

Karin Heinrichs, *Christin Siegfried* und *Alfred Weinberger* präsentieren in ihrem Beitrag „Potentiale der Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) in der Berufsbildung – erste Befunde einer Interventionsstudie“ am Beispiel einer beruflichen Schule für Pflege Studienergebnisse, die darauf

hinweisen, dass VaKE die vertiefte Reflexion moralischer Entscheidungen fördert und mit positiven Lernemotionen einhergeht.

Im Beitrag „Herausforderungen für Lehrkräfte in der Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit bzw. Teilqualifizierung im dualen Ausbildungssystem“ widmen sich *Sandra Menner* und *Peter Preitler* dem Thema der individuell adaptierten Berufsausbildung und den damit verbundenen Herausforderungen für Pädagog*innen an Wiener Berufsschulen. Anhand der Ergebnisse einer Online-Befragung von betroffenen Lehrer*innen sowie Koordinator*innen der individuellen Berufsausbildung (IBA) erörtern sie die wesentlichen Herausforderungen und Umfeldbedingungen und gehen den Fragen nach, inwieweit betroffene Lehrpersonen durch Aus- und Weiterbildungen vorbereitet wurden bzw. welche spezifischen Angebote gewünscht werden, um die Lehrtätigkeit in diesem Bereich professionalisieren zu können.

Heike Welte, *Regine Mathies*, *Bettina Dimai* und *Mario Vötsch* betrachten in ihrem Beitrag „Die Parallelität von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich“. Am Beispiel der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol zeigen sie, wie hochschuldidaktische Maßnahmen ein Zusammenspiel von Ausbildung und Unterrichtspraxis ermöglichen, um die intendierte Professionalisierung zu erreichen. Anhand der empirischen Ergebnisse einer Evaluationsstudie, die die Einführung der neuen Lehramtsstudien begleitete, diskutieren sie das Reflexionspotenzial ausgewählter lernorganisatorischer Handlungsräume.

Im Designbereich wird in den Lehrplänen der Universitäten Europas und der berufsbildenden Schulen das Einbinden von Forschungsergebnissen angestrebt. Daher gehen *Jure Purgaj* und *Sabine Albert* in ihrem Beitrag „Ich gestalte, ich lerne: Durch Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen zu nachhaltigem Lernerfolg“ der Frage nach, wie eine nachhaltige Transformation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis der Modedesign-Ausbildung gefördert werden kann. Befunde einer empirischen Untersuchung mit Expert*innen aus sechs europäischen Ländern zeigen die Notwendigkeit, Fashion Studies visuell aufzubereiten, um nachhaltiges Lernen zu fördern. Auf Basis dieser Befunde wird die Methode des Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens entwickelt und in das forschungsgeleitete Lehren integriert, wodurch ein neues fachdidaktisches Konzept entsteht.

Gabriela Leitner setzt bei der Beobachtung an, dass der Fachbereich Ernährung als Wissenschaftsdisziplin durch seinen Alltags- und Traditionsbezug von Überzeugungen durchwachsen ist und sich die fachdidaktische Forschung auf die Ermittlung und Messung fachlicher epistemologischer Überzeugungen konzentriert. Für die Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik fehlt allerdings ein entsprechendes Erhebungsinstrument. In ihrem Beitrag „Dimensionen disziplinspezifischer erkenntnistheoretischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Berufsbildung im Lernfeld Ernährung“ begibt sie sich auf die Suche nach Kategorien bzw. Dimensionen epistemologischer Überzeugungen von 156 Lehramtsstudierenden im Fachbereich Ernährung und Kulinarik. Sie versucht herauszufinden, wie nach Meinung der Befragten das Wissen um die (richtige) Ernährung entsteht und wem facheinschlägige Studierende in dieser Sache vertrauen.

Gabriela Hofbauer befasst sich in ihrem Beitrag „Mentoring für den Einstieg in die Lehrstätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern“ mit der Entwicklung eines Konzepts für die Berufseingangsphase von Lehrpersonen an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. Auf der Grundlage einer explorativen Datenerhebung versucht sie nicht nur den Bedarf für eine Begleitung dieser Gruppe von Pädagog*innen aufzuzeigen, sondern auch die positive Wirkung von Mentoring, verknüpft mit Elementen aus dem Coaching.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci diskutiert *Elisabeth Scherrer* in ihrem Beitrag „Selbstbestimmtes Lernen als Chance in der beruflichen Bildung“ das Konzept des autonomiefördernden Unterrichts als Chance für die berufliche Bildung anhand eines Beispiels aus dem Praxisunterricht. Im Fokus stehen dabei die Vorteile und die Grenzen dieser Unterrichtsinteraktionen sowie ein Ausblick auf zukünftiges selbstbestimmtes Lernen in der Berufsbildung und auf Forschungsdesiderate.

Der den zweiten Teil dieses Sonderbandes und damit die Perspektiven auf die Berufsbildung abschließende Beitrag stellt ein Konzept für die Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks in der Berufsbildung vor. Im Text „Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept“ gehen *Reinhard Bauer, Stefan Illedits* und *Brigitte Edelmann-Mutz* der Frage nach, inwiefern sich der Pattern-Ansatz bzw. die Mustertheorie von Christopher Alexander als ein potenzielles Konzept für die

Gestaltung eines Netzwerks für die nachhaltige Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland heranziehen lässt. Es geht darum aufzuzeigen, wie Alexanders Ansatz von der Architektur abstrahiert auf die konzeptionelle Planung und Gestaltung einer Community of Practice für eine innovative Lehrer*innen-Bildung übertragen werden kann, die das Ziel verfolgt, im Bereich der (hoch-)schulischen Berufsbildung Erfahrungen und Informationen auszutauschen sowie sich gegenseitig zu unterstützen, um so gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Wir haben unterschiedliche Personen mit ihren Perspektiven auf die Berufsbildung zur Beteiligung an diesem Sonderband der Forschungsperspektiven eingeladen. Für das breite Interesse daran bedanken wir uns als Herausgeber*innen bei allen Autor*innen für ihre qualitativ hochwertigen Beiträge und ihre wertvollen und weiterführenden Rückmeldungen als Gutachter*innen im Zuge des Double-Blind-Peer-Reviews. Jeder Beitrag wurde von zwei Gutachter*innen kommentiert und dementsprechend von den Autor*innen überarbeitet.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme, vielfältige und anregende Lektüre!

Wien, Herbst 2022

Reinhard Bauer, Evelyn Süß-Stepancik & Ruth Petz

Literatur

- Haberfellner, Regina & Sturm, René (2016). *Die Transformation der Arbeits- und Berufswelt. Nationale und internationale Perspektiven auf (Mega-)Trends am Beginn des 21. Jahrhunderts*. AMS report 120/121. AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation. Wien. Online verfügbar unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_120-121.pdf (25.04.2022).
- Harney, Klaus & Zymek, Bernd (1994). Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (3), 405–422. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108457.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth & Schlögl, Peter (2014). Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21. URN: urn:nbn:de:0111-opus-88014.

Zum Autor / Zu den Autorinnen

Reinhard Bauer, HS-Prof. Mag. Dr. MA; Leiter des Instituts für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessor für Unterrichtswissenschaften mit dem Schwerpunkt auf didaktischem Design.

Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Evelyn Süss-Stepancik, HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Vizerektorin für Lehre und Studieren an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Mathematik.

Kontakt: evelyn.suess-stepancik@phwien.ac.at

Ruth Petz, HRⁱⁿ Mag.^a; bis 30.09.2022 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Wien.

Konzeptionelle Rahmung

Kurzer Rückblick auf drei Jahrhunderte Berufsbildung in Österreich

Christian Dorninger

Abstract Deutsch

Schulhistorische Abhandlungen, Berichte von Festschriften und Lehrgewerkschaften, aber auch Jahresberichte von Schulen wurden zusammengetragen, um die Entwicklungslinien des berufsbildenden Schulwesens in Österreich nachzuzeichnen. Etwa 77% der Schüler*innen der Sekundarstufe II besuchen diese Schulen in Österreich. Die Ausprägung in duale Schulen (Schule und Betrieb) und berufliche Vollzeitschulen ist in keinem Land so ausgeprägt wie in diesem. Nach der Beschreibung der historischen Entwicklungslinien von 1758 bis 2019 wird das europäische berufliche Berechtigungsgefüge, das in einem eigenen Gesetz, dem Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz), umgesetzt und durch das die Einstufung der beruflichen Bildungsgänge Österreichs europaweit festgelegt wurde, hervorgehoben. Im letzten Abschnitt wird der Versuch gemacht, in einigen Thesen Aussagen zur Entwicklung der Berufsbildung für die nächsten Jahre zu machen.

Schlüsselwörter

Berufsbildung, Geschichte der Berufsbildung, Diversifizierung von beruflichen Kompetenzen, europäische Berechtigungen

Abstract English

The history of the vocational education in Austria lasts about 300 years. In January 1758, the first one-year course in textile working and silk-painting marks the beginning of the systematic vocational school education in Vienna. Today about 77% of the 15-year-old young people in Austria attend vocational schools – apprenticeship-oriented or full time. In Austria both forms, dual and full-time vocational schools are popular. The article leads us from the beginning of vocational education to the 21st century, from a small course with 7 and 13 students 1760 to 300.000 students from 14 to 19 every year. The European

qualifications (European Qualification Frame – EQF) is an important part of this history. In the last chapter some theses of the future of the vocational education in Austria are prepared.

Keywords

Vocational education, history of vocational education, diversification of competences, European qualifications

Zum Autor

Christian Dorninger, Dr.; Lehrer an der HTL Wien 10.
Kontakt: cdorning@aon.at, christian.dorninger@bildung.gv.at

1 Der Beginn der systemischen Berufsbildung

Bildung war in den habsburgischen Erblanden den oberen Gesellschaftsschichten vorbehalten. Sie war bis zum 17. Jahrhundert Aufgabe der Kirchen (in den Gymnasien mit Unterrichtssprache Latein vor allem Aufgabe der Jesuiten). Klosterschulen waren oft die einzigen Bildungseinrichtungen. In historischer Reihenfolge übernahmen Benediktiner, Jesuiten und Piaristen diese Aufgaben. In allen diesen Einrichtungen war in der Regel Schulgeld zu bezahlen; daher blieben Leibeigene und ärmere Bevölkerungsschichten weitgehend ungebildet und konnten meist nicht lesen und schreiben.

Im späten 17. Jahrhundert, dem Zeitalter des Merkantilismus (= staatlich gelenkte Wirtschaft), entstanden erste Ideen einer systematischen Berufsbildung. Vorher war die rein fachliche Ausbildung durch „Vorzeigen und Nachmachen“ eine Aufgabe der Handwerkszünfte gewesen; der junge, aber ausgebildete Geselle hatte seine „regionalen“ Kenntnisse auf der „Walz“, also einer Wanderschaft erweitert und neue Erfahrungen gesammelt, um seine Meisterlehre zu ergänzen (Schermaier 1970, S. 55). 1675 wurde auf Anregung Johann Bechers das „Kunst und Werkhaus“ in Wien errichtet. Lehrlinge sollten hier in der Textilverarbeitung geschult werden. Diese Schule konnte jedoch nicht kostendeckend geführt werden und wurde nach wenigen Jahren eingestellt. Etliche private Initiativen von Handwerksschulen wurden meist nach dem Tod ihres Gründers eingestellt (Kielhauser 1931, S. 76).

Die Entstehung beruflicher Bildungsgänge auf dem damaligen österreichischen Staatsgebiet ist dann doch recht eindeutig definiert: Am 11. Jänner 1758 eröffnete im Palais Cavriani in der Habsburgergasse in der Wiener Innenstadt ein einjähriger Lehrgang über Seidenweberei und die Bearbeitung von Seidengewändern, die „k. und k. Commercial-Zeichnungsacademie“. Vorbild war eine Ausbildungsstätte in Lyon, Frankreich, die seit einiger Zeit die Verarbeitung von Seide als beruflichen Ausbildungszweck verfolgte. Sieben Schüler hatten sich eingefunden, um den Jahreskurs mit vielen französischsprachigen Fachausdrücken und viel praktischer Arbeit an Vormittagen in der Woche absolvieren zu können. Die Kurse waren unentgeltlich und waren „hiesigen und auswärtigen Manufakturisten, Künstlern, Handwerkern und Tapezierern, aber auch Kaufleuten, Kanzlisten, Schreibmeistern und anderen Liebhabern“ zugänglich. Für Meister und Gesellen fand am sonntagnachmittags ein Fortbildungsunterricht statt (Streiter 1958, S. 24–32).

Als Teil eines berufsbildenden Gesamtkonzepts des „Theresianischen“ Zeitalters sprach sich Kanzler Fürst Kaunitz für die Errichtung von „theoretisch und praktisch bildenden Lehranstalten“ aus, die schwerpunktmäßig entsprechend den Berufen in der Region errichtet werden sollten. Es brauchte spezielle Einrichtungen und spezifische Lehrbücher. Das Interesse lag vorerst auf der kaufmännischen Ausbildung. Mitte 1770 wurde die „Realacademie der Handlung“ in Wien eröffnet (Golob 1970, S. 23). Es ging um die Grundsätze der „praktischen Handelswissenschaft“, die doppelte Buchführung, um Französisch, Italienisch, die Historie der Künste, aber auch um praktisches Wissen in Mechanik und den Maschinenelementen.

Die Gesamtstruktur des staatlichen Schulwesens wurde dann auf besonderen Wunsch von Kaiserin Maria Theresia von Johann Ignatz Felbiger geschaffen, der 1774 als Abt des katholischen Klosters Sagan, den eher „weltlich“ denkenden Augustiner-Chorherrn, nach Wien gerufen wurde. Noch im Dezember 1774 legte Felbiger den Entwurf einer „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in allen k. und k. Erbländern“ vor, den die Kaiserin zum Gesetz machte (Engelbrecht 1985, S. 103).

Die Normalschule sollte über vier Jahrgänge hinweg als gehobene Volks- und Bürgerschule eingerichtet werden und einen Zugang zu den humanistischen Gymnasien ermöglichen. In diesem Schultyp findet auch ein gewerblicher Unterricht statt. Die Trivialschulen waren meist einklassig, befanden sich auf dem Lande und dienten der Beschulung der bäuerlichen Bevölkerung. In

den Trivialschulen wurde das „Trivium“ – Lesen, Schreiben und Rechnen – gelehrt. Die dreiklassigen Hauptschulen dienten in jedem Bezirk der Vorbereitung für Künste und Handwerke (Boyer 2006, S. 77).

Fast einhundert Jahre änderte sich nichts an der Ausformung des beruflichen Schulwesens: Zwar kamen neue Handwerke dazu, die Eisen- und Metallbearbeitung benötigte gut ausgebildete Fachkräfte, aber von einer systematischen Ausbildung, die breite Kreise der Bevölkerung erfasste, konnte keine Rede sein. Die Ausgestaltung dieser Bildungsgänge wurde privaten Initiativen überlassen und auch mit Mitteln der an den Qualifikationen interessierten Betriebe bezahlt. Ganz im Gegensatz zu den Normal-, Haupt- und Trivialschulen, die seit 1774 für alle Kinder verpflichtend und damit die ersten staatlich geführten allgemeinen Schulen in Europa waren (BBS-Handbuch 1962, S. 244).

Über das Niveau des Unterrichts entbrannte ein Streit: Mehr praxisbezogen oder mehr theorieorientiert war die Frage. Man sprach sich für die Betonung der „technischen Künste“ (Handfertigkeiten) gegenüber der technischen Wissenschaft aus. Logischerweise entwickelte sich die „wissenschaftliche Seite“ dann parallel zum Schulwesen: Ab 1812 wurden Vorlesungen in den Naturwissenschaften und (chemischer) Technologie in Graz angeboten und im November 1815 entstand, wieder nach französischem Vorbild, das „k. und k. Polytechnikum Wien“, eine technisch-gewerbliche Ausbildung auf höchster Ebene; in ihr waren die Realakademie und die Manufakturzeichenschule – die mittlerweile umgetaufte „Real- und Zeichnungsacademie“ – aufgegangen (Engelbrecht 1985, S. 263). Die technische Ausbildung wurde auch im europäischen Bereich anerkannt, schließlich entstand aus dem Institut die technische Hochschule in Wien. 1898 kam die „k. und k. Exportacademie“ als Vorläufer der späteren Hochschule für Welthandel dazu.

Ab 1857 wurde eine „neue“ Realschule als „allgemeine Bildungsschule des höheren Bürgerstandes“ eingerichtet: Freiherr von Feuchtersleben veröffentlichte 1848 einen Entwurf für die Organisation des Unterrichtswesens, in dem die Volksschule und aufgesetzt die dreiklassige Bürgerschule oder das Untergymnasium den Übertritt in die Realschule ermöglichen sollte. Unter- und Oberrealschule waren in Summe ursprünglich fünfjährig, dann sechsjährig und sollten zum Eintritt in einen gewerblichen Beruf befähigen. Die Realschule erhielt 1869 eine siebente Klasse und wurde nun auch mit einer Reifeprüfung abgeschlossen (Schwarzer 1986, S. 35). Die Apologeten Wilhelm

von Humboldts verschoben die „Realschulen“ in Richtung „Realgymnasium“ und verloren die Zielsetzung der Ausbildung für die praktischen Berufsfelder gänzlich aus den Augen.

2 Armand Freiherr von Dumreicher: „Exposé über die Organisation der gewerblichen Fachschulen“ und dessen Umsetzung im technischen und kaufmännischen Bereich. Das technische Gewerbemuseum

Im Vorfeld von umfassenden Organisationsmaßnahmen im Schulwesen entstanden Mitte des 19. Jhdts. Fachschulen für einzelne Gewerbe wie Tischler und Zimmerer, Weberei, Spinnerei und Stickerei, Glas- und Tonwarenerzeugung, Eisen- und Metallbearbeitung, Maschinenbau, Schlosserei und ähnliche Handwerke. Im Jahr 1876 verwaltete das Handelsministerium 82 gewerbliche Fachschulen. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gängigen „Weltausstellungen“ (London 1851 und 1862, Paris 1844 und 1867 etc.) zeigten die relative Rückständigkeit Österreichs gegenüber westeuropäischen Staaten. Daher wurde zur Hebung der Produktion und wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit ein staatliches gewerbliches Bildungswesen angedacht. Die Gewerbeordnung wurde liberalisiert (1859), die Zünfte wurden damit aufgehoben und ein neues Handelsgesetzbuch (1892) brachte Liberalisierungen beim wirtschaftlichen Warenaustausch. Die handwerklichen Berufsorganisationen wurden durch das Eingreifen der öffentlichen Hand abgelöst. 1872 wurde eine „ständige Ministerial-Commission für Gewerbeschulangelegenheiten“ eingerichtet und der junge Beamte Armand Freiherr von Dumreicher mit der Geschäftsführung betraut. Er sah, dass sich der Ausbildungszweck der Realschule durch die Reform 1869 (siebtes Schuljahr und Reifeprüfung) geändert hatte und dieser Schultyp trotz des Sammelbegriffes „gewerbliche Lehranstalt“ keine berufsbildende Institution mehr war. Das „direkt anwendbare, praktische Wissen“ für den Gewerbestand war nicht mehr gegeben.

Im „Exposé zur Organisation eines gewerblichen Schulwesens in Österreich“ (Dumreicher 1871) hielt Dumreicher fest, dass ein „neues“ industrielles Schulsystem begründet werden müsse. Die „praktische Seite des Berufes müsste stärker mit einbezogen werden“. Die Gewerbeschulen wurden vom Staat übernommen und eine dreijährige Form in der Sekundarstufe II (die erfolgreich abgeschlossene Unterrealschule oder das Untergymnasium waren – ohne

fachliche Vorbildung – die Einstiegsvoraussetzung in die Staatsgewerbeschule). Aufbauend auf einer „Betriebslehre“ wurde eine zweijährige „Werkmeisterschule“ eingerichtet. Die klare Gliederung des von Dumreicher vorgesehenen Reformprogramms sah höhere Gewerbeschulen und Werkmeisterschulen, Fachschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen vor.

Dumreichers Pläne wurden 1875 vom Kaiser genehmigt und die notwendigen Mittel 1876 vom Reichsrat bewilligt. 1877 gab es, mit der Hilfe von Schulpraktikern aus Böhmen und Mähren, einen „Normallehrplan der höheren Gewerbeschulen. Diese Schulen umfassten vier Jahreskurse und können als Vorbilder für die heutigen technisch-gewerblichen Lehranstalten angesehen werden“ (Dumreicher 1872). Die Fachrichtungen „Bautechnik“, „mechanisch-technische Abteilung“ und „chemisch-technische Ausbildung“ waren die ersten Differenzierungen. 1876 wurden Staatsgewerbeschulen in Salzburg, Graz, Reichenberg (Nordböhmen), Pilsen und Krakau eröffnet. Die in Wien beheimatete Bau- und Maschinengewerbeschule wurde 1880 in eine Staatsgewerbeschule umgebaut; das ausbaufähige Modell wurde bald auf Bieleitz, Prag, Innsbruck, Triest und weitere Standorte erweitert. In Summe wurden ab 1890 sechzehn Standorte dieser Staatsgewerbeschulen errichtet (Grüner 1987, S. 74). Bis 1914 wurde auf 35 Standorte „im Namen der Reichsregierung“ aufgestockt. Bestimmendes Merkmal dieser Schulen war der „Gesamtschulcharakter“, in denen Jugendliche unterschiedlichster Bildung und Berufsorientierung eine umfassende Ausbildung in einem Berufsfeld erhalten konnten.

Die Aufwertung der höheren Gewerbeschulen hatte auch Widerstände erzeugt. Manche Unternehmer sahen die Aufwertung nur als Vorbote für eine Forderung nach höheren Löhnen. Die akademischen Techniker sahen in absolvierten Gewerbeschülern eine zunehmende Konkurrenz und so mancher akademisch Gebildete konnte es nicht verwinden, dass eine Gewerbeschule von den „Segnungen des Lateinischen und Griechischen“ befreit war. Trotzdem wurden hier Reifeprüfungen abgenommen und für Absolventen stand ein Einjährig-Freiwilligenrecht beim Militär zur Verfügung, das für die Gesellschaftsfähigkeit junger Männer damals wichtig schien. Konstituierende Elemente dieser Schulen waren: alle Formen im selben Schulgebäude unter einer Direktion und gemeinsame Nutzung von Lehrmitteln, Labors und Werkstätten in unterschiedlichen Fachabteilungen. Diese Organisation bestimmt das berufsbildende Schulwesen noch heute.

Im kaufmännischen Bereich wurde bereits 1848, direkt nach der bürgerlichen Revolution, eine „Gremial-Handelsschule des k. k. privilegierten Handelsstandes der Stadt Wien“ genehmigt. Trotz der Handelsschulen fehlte es an einer kaufmännischen Ausbildung auf höherer Ebene. Der Mangel an Handelsmittelschulen wurde allgemein diskutiert. 1856 stellte der Waffenfabrikant Bernhard Ohlig den Plan einer „allgemeinen kaufmännischen Lehranstalt“ vor: Es sollte den „sich dem Handel widmenden Jünglingen eine vollständige, ihrem künftigen Beruf entsprechende handelswissenschaftliche Ausbildung bieten (. . .) und für eine Fachausbildung für all jene sorgen, die sich in Handelshäusern, Banken, in der Administration und ähnlichen privaten oder staatlichen Instituten verwenden“. 1857 wurden vom Ministerium die Statuten genehmigt und im Jänner 1856 wurde die erste Handelsakademie auf österreichischem Boden eröffnet (Engelbrecht 1986, S. 206). Auf die 8. Schulstufe folgte ein einjähriger Vorbereitungskurs und dann drei Klassen der Handelsakademie als Sekundarschule. Der Name „Akademie“ blieb erhalten. An der Wiener Handelsakademie am Karlsplatz wurde 1872 der Versuch einer aufgesetzten Handelshochschule eingeführt. Nach fünf Jahren wurde der Versuch aufgegeben, es verblieben die „Abiturientenlehrgänge“. Die Absolventinnen und Absolventen der Handelsakademien konnten die 1898 gegründete „Exportakademie“ ohne Aufnahmeprüfung besuchen. Diese wurde 1919 in die Hochschule für Welthandel umgewandelt und erhielt 1930 das Promotionsrecht.

Als 1865 das Polytechnische Institut – die spätere Technische Hochschule (ab 1872) – einen neuen Organisationsplan erhielt und damit die Sammlungen des Instituts nicht mehr öffentlich zugänglich waren, musste eine Initiative zur Vermittlung technologischer Kenntnisse geschehen. Der niederösterreichische Gewerbeverein regte die Gründung eines „Gewerbemuseums“ an, drang damit aber nicht durch. Wilhelm Exner, der in Paris das „Conservatoire des Arts et Métiers“ kennengelernt hatte, schlug vor, ein derartiges Museum auf Vereinsbasis zu gründen. Das „Technologische Gewerbemuseum“ (TGM) in Wien IX erarbeitete sich wegen der veranstalteten Spezialkurse, des fachgewerblichen Unterrichts und der zur Verfügung stehenden Sammlungen einen guten Ruf. Die Privatinitiative wurde vom Kaiser selbst unterstützt und 1905 in staatliche Verwaltung genommen (Engelbrecht 1985, S. 261).

3 Schulgründungen: Städtische Handelsschulen, Staatsgewerbeschulen für einzelne Branchen. Vereinheitlichung des technischen und kommerziellen Bildungswesens, landwirtschaftliche Schulen

Das Exposé Dumreichers führte zu einer Dynamik bei der Gründung und Entwicklung von Schulstandorten, die durch die Ausdifferenzierung der Gewerbebereiche während der industriellen Revolution etwa ab 1850 ihren Ausgang nahm. In dieser Zeit war das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung ein zentrales bildungstheoretisches und bildungspolitisches Thema in ganz Europa: wirtschaftliche „Verwertbarkeit“ auf der einen Seite und „Menschenbildung“ auf der anderen Seite. Die führenden Bildungsplaner und pädagogischen Wissenschaftler der damaligen Zeit, Wilhelm von Humboldt, Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner oder Theodor Litt setzten sich mit dem Thema auseinander: Die beiden Letztgenannten vertraten die Auffassung, den Beruf als existenziellen Lebensbereich und damit als integrativen Bestandteil wahrer Menschenbildung zu sehen. Die Realität der industriellen Arbeitswelt, die Taylorisierung und getaktete Arbeitsvorgänge im Rahmen der Massenproduktion unterstützen allerdings die Distanz zur Arbeitswelt wie das Konzept des Humanisten Wilhelm von Humboldt. Die schulgeschichtliche Entwicklung ging dahin, dass sich das berufsbildende Schulwesen langsam im Schatten der allgemeinbildenden Ideale entwickelte, und naturwissenschaftliche sowie berufsbezogene Inhalte auch in die Curricula allgemeinbildender Schulen Eingang fanden, auch wenn dies oft zu heftigen Widerständen und Konflikten führte.

1882 wurde das gesamte gewerbliche Schulwesen dem Unterrichtsministerium unterstellt und die geteilte Verwaltung zwischen Unterrichts- und Handelsressort fand ein Ende. Das Ministerium für Kultus und Unterricht richtete eine „Zentralkommission für Angelegenheiten des gewerblichen Unterrichts“ ein und lud Fachleute aus Wirtschaft und Technik, aber auch Kunst und Verwaltung ein, das gewerbliche Schulwesen mitzugestalten. Von den ersten Staatsgewerbeschulen ab 1877 war bereits die Rede, viele entwickelten sich durch Umwandlung „alter Standorte“, etliche wurden aber auch neu gegründet. Nach Wien I, Bielitz (1881), Prag (1882), Innsbruck (1884), Pilsen (1885), Triest (1887) folgten Wien X (1889), Linz (1907), die Lehranstalt für chemische Industrie, Wien XVII (1910), Klagenfurt (1911), Villach

(1914) und Bozen (1914). Alle diese Staatsgewerbeschulen hatten Vorgängerschulen (gewerbliche Zeichenschulen, Fachschulen, Handwerksschulen, Bauhandwerkerschulen, Fortbildungsschulen), wurden nun aber mit dem Modell der Staatsgewerbeschulen vereinheitlicht (Engelbrecht 1986, S. 266).

Die erste landwirtschaftliche Schule war in Klosterneuburg 1860 als Weinbauschule gegründet worden. 1858 folgte eine in Weinzierl. In Graz gab es eine Hufbeschlags-Lehranstalt und einen landwirtschaftlichen Versuchshof, 1866 eine Landes-Ackerbauschule in der Steiermark (Schwarzer 1986, S. 45). Die mittleren Schulen waren zunächst zweijährig, dann dreijährig. Aufnahmebedingung war die Absolvierung des Untergymnasiums oder der Unterrealschule, und schließlich folgten die landwirtschaftlichen Hochschulen. Im vollschulischen landwirtschaftlichen Schulwesen entwickelte sich nach dem ersten Weltkrieg eine höhere Lehranstalt in Mödling, die 1934 nach Wieselburg verlegt wurde. In Klosterneuburg wurde die höhere Lehranstalt für Wein-, Obst- und Gartenbau ausgebaut. In Bruck an der Mur siedelte sich eine höhere Lehranstalt für Forstwirtschaft an. Voraussetzung waren die 1880 vom Landwirtschaftsministerium erlassenen einheitlichen, nun vierjährigen Lehrpläne und Reifeprüfungsverordnungen. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden auch diese Schulen von der Dynamik erfasst und expandierten: Die höheren Schulen wurden den übrigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in der Organisationsform angepasst, für Mädchen wurden landwirtschaftliche Haushaltungsschulen eingerichtet; auch eine höhere landwirtschaftliche Schule für Frauenberufe entstand. Die Höhere Lehranstalt für alpenländische Landwirtschaft wurde 1956 mit einer großen Versuchsanstalt in Raumberg (Steiermark) eingerichtet.

Vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs gab es in der Monarchie 31 Staatsgewerbeschulen mit insgesamt 17.000 Schüler*innen – sehr wenigen Mädchen – und 26 Handelsakademien, die von 8400 Schüler*innen besucht wurden – mit mehr als der Hälfte Mädchen.

4 Gemeinsame Schule ab 1918 – die berufsbildenden Schulen werden von der Wiener Schulreformbewegung nur am Rande erfasst

1918, nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, wurde die nun stark verkleinerte Republik Österreich ausgerufen, der „Staat, den keiner wollte“, den seine

Einwohner*innen nicht für überlebensfähig hielten. Die politischen und wirtschaftlichen Umstände waren wesentlich ungünstiger als in der Monarchie. Zwar gelang es, das berufsbildende Schulwesen aus dem Tagesstreit herauszuhalten, die wirtschaftlichen Missstände mussten sich aber in der Schulverwaltung auswirken. Bis 1924 hatte das neue Österreich trotz technischen Fortschritts nur 88% des Bruttonationalprodukts erreicht; die Preise stiegen aber um 50%, die Exporte waren gegenüber 1913 um ein Viertel gesunken, die Importe hingegen um fast 20% gestiegen (Engelbrecht 1988, S. 298).

Der Schulbereich war aber seit 1919 von einer Periode der Erneuerungen im Sinne der Reformpädagogik der zwanziger Jahre geprägt. Gesamtschulmodelle wurden zumindest in Ostösterreich realisiert. Die Schulverwaltung der jungen Republik war stark föderalisiert. Nach der Wahl am 16. Februar 1919, bei der alle Staatsbürger*innen ihre Stimme abgeben durften, gingen die knapp siegreichen Sozialdemokraten eine Koalition mit den Christlich-Sozialen ein. Otto Glöckel wurde in einem gemeinsamen Ressort für Inneres und Unterricht als Unterstaatssekretär betraut. Otto Glöckel war seit dem Beginn seiner politischen Tätigkeit ein Verfechter der Gesamtschule, ein Gegner von Bildungsprivilegien und ein Förderer der Demokratisierung der Schule. In seinem ersten Erlass vom April 1919 sicherte er den Frauen den freien Zugang zu den Universitäten zu. Glöckel wollte auch die Knabenmittelschulen einfach für Mädchen öffnen. Viele Bildungspolitiker und Schulverantwortliche sprachen sich dagegen aus, die Existenz von Lehrpersonen, die in Privatanstalten für Mädchen lehrten und die dann „in ihrer Existenz gefährdet wären“ (Fischer-Kowalski 1986, S. 31) waren die Argumente. Die prinzipiell mögliche Aufnahme von Mädchen an Knabenmittelschulen wurde daher sehr unterschiedlich gehandhabt, trotzdem besuchten im Schuljahr 1920/21 bereits 17% der Mädchen staatliche Knabenmittelschulen; die Zahl stieg bald auf über 30% an (Engelbrecht 1988, S. 80).

Die Koalition mit den Christdemokraten zerbrach allerdings schon im Sommer 1920 und durch die anschließende Bürgerblockregierung schied Glöckel im Oktober 1920 aus der Bundesregierung aus. Von 1920 bis 1934 wirkte Otto Glöckel als geschäftsführender Präsident des Wiener Stadtschulrates unter Bürgermeister Jakob Reumann und schuf die Wiener Schulreform. Die Pläne der Sozialdemokraten waren weitgehend: Gemeinsame Mittelschulen sollten das vielfach gegliederte Schulwesen mit Lyzeen und Gymnasien ablösen (Glöckel 1928). In seiner Zeit als Staatssekretär gelang es Glöckel auch

noch, die verbliebenen Militärkadettenanstalten in Staatsgewerbeschulen umzuwandeln.

Das berufsbildende Schulwesen war von all diesen Reformen weniger berührt; unter der Verwaltung des eher nüchtern agierenden Handelsministeriums wurde die fachliche Ausbildung perfektioniert, weit über das Dumreicher-Konzept kam man jedoch nicht hinaus. So war es um 1925 den Absolventen trotz vier – oder an einzelnen Eliteschulen, z.B. dem TGM in Wien, sogar fünf – Ausbildungsjahren nicht vergönnt, ein anschließendes Hochschulstudium aufzunehmen. Das technisch-gewerbliche Bildungswesen war nach dem Krieg arg in Mitleidenschaft gezogen worden, Gebäude waren beschlagnahmt oder zerstört, die Lehrenden gefallen oder noch bei der Truppe, die Schülerzahlen stark geschrumpft. Allerdings wurden rasch neue Standorte (wieder-) eröffnet – Mödling 1919, Graz-Gösting und Steyr nutzen frühere Militärgebäude nun als technische Staatsgewerbeschulen. Die „zukunftsträchtige“ Fachrichtung Elektrotechnik wurde eingeführt – in Linz, Salzburg, Innsbruck und 1920 auch in Bregenz. 1923 wurde am TGM, Wien XX, der erste Radiosender des kleinen Österreichs in Betrieb genommen (Schwarzer 1986, S. 47 f.).

Für die kaufmännischen Schulen war nach 1918 weiterhin das Unterrichtsministerium verantwortlich und es nahm sparsam Modifikationen an der sehr bewährten kaufmännischen Ausbildung vor, immer darauf bedacht, die Entwicklung der zum Großteil privaten Schuleinrichtungen nicht zu behindern. Die privaten Träger erhielten staatliche Subventionen, waren aber auch auf Schulgeld angewiesen (Engelbrecht 1988, S. 203). Das kaufmännische Schulwesen war stark „wienlastig“ und erst ab 1918 wurden viele Neugründungen, vor allem in Landeshauptstädten und mittleren Städten vorgenommen. 1933 standen acht Handelsakademien (davon vier in Wien) 49 Handelsschulen (davon 14 in Wien) gegenüber, gut verteilt auf ganz Österreich. Ab 1919 wurden an den Handelsakademien auch (freiwillig) Reifeprüfungen abgehalten, die zum Eintritt an die Hochschule für Welthandel und (mit Einschränkungen) an die Hochschule für Bodenkultur berechtigten.

1921 wurden Frauenoberschulen eingerichtet, ein verbindlicher Lehrplan entstand, wobei Haushaltsführung, der Kochunterricht (auch für Großküchen) und Erweiterungen der „Naturgeschichte“ durch eine „Gesundheits- und Körperlehre“ besondere Schwerpunkte waren. Psychologie, Kinderpflege und eine Erziehungslehre waren weitere Schwerpunkte (Engelbrecht 1988, S. 200). Immerhin wurde bis 1924 eine Abschlussprüfung eingeführt, die ab

1927 den Zugang zu ausgewählten tertiären Bildungseinrichtungen ermöglichte. An den Frauengewerbeschulen durften Lehrende aller Schulformen unterrichten. 1931 wurde ein Lehramt für „Lebenswirtschaftskunde“ an der Universität mit Lehramtsprüfung eingeführt. 1928 erhielt die Frauenoberschule einen neuen Lehrplan, in dem ausgeführt wurde, dass „die Bildungsidee der Frauenoberschule in der Verknüpfung des wissenschaftlich begründeten Weltbildes mit dem Gedanken des persönlichen Dienstes am Mitmenschen liegt“ (Mütterlichkeit des Frauentums, Stellung der Frau im Familienleben wird berücksichtigt). Neben den Schulen für Frauenberufe kam ein Zweig für soziale Frauenberufe hinzu, die 1916 von der katholischen Frauenorganisation in Wien geschaffene „Sozialchristliche Frauenschule“ erhielt 1922 das Öffentlichkeitsrecht.

5 Die berufsbildenden Schulen im Ständestaat und während des Nationalsozialismus

In der Ersten Republik kam es, trotz der Reformen in Wien, zu keiner nennenswerten Umgestaltung des berufsbildenden Schulwesens oder der Lehrlingsausbildung. Nur wenige Lehranstalten wurden neu gegründet, meist waren es Privatinitiativen im Bereich der Handelsschulen und frauenberufliche Schulen. Das Arbeitsrecht wurde allerdings verbessert, die Schutzmaßnahmen für Lehrlinge ergänzt (Verbot der Nachtarbeit für Lehrlinge, wöchentliche Arbeitszeit von 44 Wochenstunden für alle Arbeitnehmer*innen etc.) und die 1920 gegründeten Kammern für Arbeiter und Angestellte fühlten sich auch den Lehrlingen verpflichtet. Ab 1933 wurden Begriffe wie „vaterländische Erziehung“ oder die deutliche Betonung „religiöser Erziehung“ wieder fixiert (der Glöckel-Erlass zur unverbindlichen religiösen Übung wurde im April 1933 sofort außer Kraft gesetzt; Engelbracht 1988, S. 268).

Der „sittlichen“, „vaterländischen“ und „volkstreu“ Erziehung wurde alles untergeordnet. Eine mögliche Arabeske sei noch erwähnt: Ab Mitte 1933 wurde wieder das „Lehrerinnen-Zölibat“ eingeführt, d.h. weibliche Lehrende („Lehrerfräulein“) mussten ehelos sein und bei Verhehlung den Dienst quittieren (Flich 1996, S. 84). Die Anzahl der Lehrerinnen betrug damals nur etwa 5%. Nur in Wien und dem Burgenland wurde diese Regulierung nicht eingeführt. Die Schulreform des Ständestaates vertiefte die traditionellen Rollenklischees zwischen Burschen und Mädchen; die „Eigenart der Geschlech-

ter“ wurde hervorgehoben. Viele Hinweise und Anweisungen mit Ratschlägen zur Mädchenerziehung wurden verfasst, um die bekannten Werte des „Fraus-eins“ besonders hervorzuheben. Bei der „Wehrbereitschaft“ allerdings wurden beiderlei Geschlechter herangezogen, wenn auch inhaltlich unterschiedlich. Die Schüler übten Aufmärsche und Geländeübungen, die Schülerinnen „Reihungsübungen“ und „volkstümliche Kleinkinderspiele“.

Die technisch-gewerblichen Fachschulen und Bundeslehranstalten konnten auch in der Zeit des Ständestaates ein gewisses Eigenleben führen, waren von der Entwicklung ihres Fachgebietes abhängig. Die Fachschulen wurden um Ausbildungen für Mädchen (Weißnähen und Kleidermachen) erweitert und die Anzahl der Standorte stieg auf 41. Die höheren Lehranstalten hatten zu kämpfen, verloren Schüler*innen, die Anzahl der Standorte verringerte sich auf 17, die Rückführung der Bezeichnung auf „Gewerbeschule“ war symptomatisch. Die Schülerzahlen sanken von 7500 auf ca. 5900.

1938 gab es, im Zuge der Nationalsozialistischen Machtergreifung große Auswirkungen auf die innere Organisation des gesamten Schulwesens: Lehrende und Schüler*innen befanden sich in einem streng strukturierten, politisierten und ideologischen Schulsystem, zu dessen Aufgaben vor allem auch die Verbreitung des nationalsozialistischen Gedankenguts gehörte. Das Wiener Unterrichtsressort wurde dem Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten in Berlin unterstellt und die Schulverwaltung wurde beim Reichsstatthalter in Wien, Abteilung II, eingerichtet. Konfessionelle und private Schulen wurden geschlossen bzw. zwangsweise in das öffentliche Schulwesen eingegliedert. Der Religionsunterricht wurde reine Privatsache. Für die Studierenden wurde der Zugang zu den höheren Schulen und Hochschulen eingeschränkt. Dadurch verschlechterten sich die Bildungschancen für große Teile der Bevölkerung beträchtlich. Die Zulassung von Lehrenden wurde durch die Rassengesetze und nationalsozialistische Funktionäre massiv eingeschränkt (Engelbrecht 1988, S. 307).

Dem berufsbildenden Schulwesen brachten die Nationalsozialisten großes Interesse entgegen, um für die Aufrüstung der Wehrmacht zusätzliche Fachkräfte heranzubilden (Müller 1944). Neue Schulstandorte wurden eingerichtet, um die Fachkenntnisse in einzelnen Regionen zu stärken. Die österreichische Fortbildungsschule wurde durch die „Berufsschule“ abgelöst, die „Fortbildungsschulräte“ wurden aufgelöst, die Lehrenden wurden Staatsangestellte. Die folgenreichste Maßnahme war die Einführung der allgemeinen Berufs-

schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr. Alle Jugendlichen in diesem Alter mussten, wenn sie keinen anderen Bildungsgang verfolgten, die Berufsschulen besuchen. Dies führte teilweise zu einer Verdreifachung der Schülerzahlen und war für die Organisation entsprechend herausfordernd (Schermaier 1970, S. 87).

Die Handelsakademien wurden 1938 bis 1945 in „Wirtschaftsoberschulen“ umbenannt. Eine Reihe frauenberuflicher Schulen wurden in dieser Zeit aufgelöst. Die Reichsliste der genehmigten und anerkannten Haushaltungsschulen von 1941 weist in Österreich 25 öffentliche und zwei private Haushaltungsschulen auf, darunter nur zwei höhere Schulen (in Wien und Innsbruck).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten im März 1938 begann eine Vertreibungs- und Vernichtungswelle beispiellosen Ausmaßes, der letztlich alle jüdischen Gemeinden in Österreich, die größte natürlich in Wien, zum Opfer fielen. In der ersten Phase der Vertreibung gelang ca. 125.000 jüdischen Bürgerinnen und Bürgern, meist aus Wien, die Flucht – nach Großbritannien, den USA und China.

In jeder Schule, in jedem Gegenstand sollte die Jugend mit nationalsozialistischem Gedankengut vertraut gemacht werden. Die höheren Schulen „mussten bestrebt sein, unter der Jugend eine Auslese zu treffen und damit für eine Elitenbildung zur Verfügung zu stellen“. Die Maturanten der höheren gewerblichen Schulen erhielten 1938 bis 1945 ein Reife- und zugleich ein Ingenieurzeugnis.

Als der Zweite Weltkrieg ausbrach, wurden Schüler*innen immer mehr vom Unterricht abgezogen, um als Erntehelfer*in, als Fabrikarbeiter*in oder als Nachrichtenhelfer*in eingesetzt zu werden. Die Frauen wurden auch im Rahmen der medizinischen Notversorgung eingesetzt. An einen geregelten Schulbesuch war während der Kriegsjahre nicht zu denken, doch sehr rasch nach Ende des Krieges nahmen die österreichischen Schulen, soweit es die oft schwer beschädigten Gebäude zuließen, ihren Betrieb wieder auf. Die nationalsozialistische Oberstufe wurde aufgelöst, schon 1946 erschien ein gedruckter provisorischer Lehrplan, der an die Tradition vor 1933 anknüpfte. Die Luftangriffe zu Kriegsende betrafen auch viele berufsbildende Schulen. Die Luftalarmierungen wurden immer dichter, viele Schulen wurden geschlossen und die Schüler*innen aufgefordert, sich einen Praktikumsplatz in einem Wirtschaftsbetrieb zu suchen.

6 Kuchler und Ischler Tagungen: Neuaufbruch 1945 bis 1952. Berufsbildende Höhere Schulen entstehen. Neuordnung der Bildungsverwaltung

Das berufsbildende Schulwesen erkämpfte sich nach 1945 eine wichtige Position, gleichwertig neben dem allgemeinbildenden Schulwesen. Äußeres Zeichen dafür war die Zusammenlegung aller Verwaltungsagenden der einzelnen beruflichen Schultypen unter einer Leitung, die „Generaldirektion“ genannt wurde. 1956 entstand die Sektion „Berufsbildung“ im Unterrichtsministerium. Nur der Bereich der Pflege- und Gesundheitsberufe wird bis heute vom Gesundheitsministerium verwaltet. Die Schulaufsicht wurde für den beruflichen Bereich eingeführt – die in den schwierigen Nachkriegsjahren geschaffenen Strukturen erwiesen sich bis heute als größtenteils überzeugend“ (Engelbrecht 1988, S. 366).

Die nebeneinander laufenden österreichischen und reichsdeutschen Bestimmungen für Berufs- bzw. Fortbildungsschulen führten in den ersten Nachkriegsjahren verwaltungsmäßig zu einiger Rechtsunsicherheit. Durch eine kluge Ausbalancierung des Unterrichtsressorts konnte gemeinsam mit den Ländern und den (späteren) Sozialpartnern (Wirtschaftskammer, Arbeiterkammertag) der Ausbau der Teilzeitschulen vorangetrieben werden. Die Tagungen im November 1946 in Salzburg und im Jänner 1949 in Wien schufen die Eckpunkte (Cech 1948). Ab 1951 wurde eine gemeinsame „Bund-Ländertagung“ jeweils Ende September in Kuchl abgehalten, an deren Beschlüssen sich die Unterrichtsverwaltung orientierte und die sie als Empfehlungen den Landes-schulbehörden, die ja in Kuchl am Tisch sitzen, zur Kenntnis bringt. Die Lösungsvorschläge, darunter auch die überraschende Beibehaltung des Namens „Berufsschule“, wurden fast alle, manche erst 1962, verwirklicht. Die Wiener Empfehlungen 1949 drängten auf eine weitere „Verfachlichung“ der Lehrpläne und eine Bündelung der Berufsschulstandorte (Rohringer 1970, S. 147). Während in Wien der wöchentliche Unterricht in zentralen Berufsschulgebäuden üblich war, mussten die Ausbildungen vor allem außerhalb der städtischen Ballungsgebiete zusammengefasst werden. Das setzte eine neue Organisationsform, die lehrgangsmäßige Führung der Kurse, voraus, die für die Unterbringung notwendigen Internate wurden gebaut (Cech 1950).

Die Zahl der Berufsschüler*innen stieg in den 1950er Jahren steil an (von 64.400 auf 144.000) und auch im landwirtschaftlichen Berufsschulwesen wur-

den 1955 über 44.000 Schüler*innen erreicht. Die Besucher*innen der landwirtschaftlichen Schulen nahmen dann deutlich ab, die kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen verzeichneten erst ab 1980 Abnahmen.

Das berufsbildende Vollzeitschulwesen entstand langsam in der heutigen Struktur. Die traditionellen Schulbezeichnungen wurden wieder eingesetzt (Lehr- und Versuchsanstalt, Fachschule, Höhere Lehranstalt für gewerbliche Berufe, Höhere Lehranstalt für hauswirtschaftliche Frauenberufe, Lehranstalt für soziale Frauenberufe) und das „eigentümliche Curriculum“ (Cech 1958, S. 2) mit den sprachlich-kulturkundlichen Fächern und der nur in scheinbarem Kontrast befindlichen starken Bindung an Gewerbe, Industrie und Wirtschaft wurden wieder errichtet.

Mit den „Ischler Tagungen“ 1946 – 1952 wurde die Dreigliederung der nun möglichen Ausbildung – Allgemeinbildung und damit allgemeiner Universitätszugang, fachtheoretische Ausbildung und fachpraktische Ausbildung in praxisgerechten schulischen Werkstätten – eingeleitet (Romanik 1947). Auf Initiative des Ministerialbeamten Franz Cech wurde von Hochschullehrenden und Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern ein neues Konzept entworfen, das auf den oben genannten drei Säulen beruhte, aber vor allem mit einem gemeinsamen Modell einer mittleren und höheren Ausbildung aufwarten konnte. Die Schüler*innen begannen im ersten Schuljahr gemeinsam mit einer berufsbildenden Schule und nach dem Leistungsstand von zwei Jahren wurde der Weg in die höhere Abteilung eröffnet – oder man musste in der mittleren Schule bleiben und konnte dort ein Jahr später abschließen. Die höhere Ausbildung war fünfjährig und ermöglichte einen Berufseinstieg, gewerbliche Berechtigungen gemäß Gewerbeordnung (bzw. später gemäß dem Berufsausbildungsgesetz) und ab 1962 den allgemeinen Universitätszugang. Eine 48-Stunden-Woche an den Schulen und zusätzliche Lernzeit außerhalb waren am Beginn der Einführung des Ischler Modells keine Seltenheit. Der Begriff „produktiver Werkstättenunterricht“ deutete eine ganz bewusste Aufwertung dieses Ausbildungsbereiches an. Die nachfolgende Tabelle (Übersicht 1) zeigt den Umfang von „Schlüsselunterrichtsfächern“ in fünf unterschiedlichen Jahrgängen (1875, 1909, 1963, 1978, 1996):

Gegenstände /Jahrgang	1875	1909	1963	1978	1996
Deutsch	8	12,5	11	11	11
Englisch	-	-	10	10	10
Mathematik	10	14,5	14	12	12
Physik und Chemie	9	12	10	10	10
Geschichte/Geographie	9	12	9	8	8
Staatsbürgerk, pol. Bildung	-	1	1	1	4*)
Gesamtstundenzahl	117	156	204	195	195

*) gemeinsam mit Wirtschaft und Recht

Übersicht 1: Umfang von „Schlüsselunterrichtsfächern“ in fünf unterschiedlichen Jahrgängen (1875, 1909, 1963, 1978, 1996; Schulstatistik 1998)

1946 wurde für die höheren Abteilungen der gewerblichen Lehranstalten, die Handelsakademien und die höheren Frauengewerbeschulen eine neue Reifeprüfungsvorschrift erlassen. Der Erlass „Prüfen und Klassifizieren“ bildete bis zum Schulunterrichtsgesetz 1974 (siehe weiter unten) eine wesentliche Grundlage für den Schulalltag. An den frauenberuflichen Schulen waren schon im Herbst 1945 Arbeitsgemeinschaften von Lehrenden entstanden, die sich die Ausarbeitung neuer Lehrpläne zum Ziel setzten.

In der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg waren besonders die Absolventinnen und Absolventen der technischen Schulen begehrt und erhielten einen eigenen Titel, den des „Ingenieurs“. Dieser wurde zwar schon 1917 mit dem „Ingenieurgesetz“ eingeführt, und wurde ab 1939 an die Absolventinnen und Absolventen der höheren Abteilungen der technisch-gewerblichen Schulen unter bestimmten Bedingungen vergeben. 1948 sprach ein Bundesgesetz die Standesbezeichnung „Ingenieur“ allen Absolventinnen und Absolventen höherer Abteilungen technisch-gewerblicher Schulen zu, wenn diese fünf Jahre Berufstätigkeit, die „höhere fachliche Kenntnisse voraussetzte“, nachweisen konnten.

Die erweiterten Berechtigungen gaben dem technisch-gewerblichen Schulwesen Schwung: Von ca. 4.000 Schüler*innen 1946, dazwischen sogar noch etwas weniger, wuchsen die Zahlen auf ca. 9.000 1955 und ca. 11.000 1960, allerdings gab es nur 287 Mädchen. Die Schülerzahlen stiegen nach 1945 zunächst stark an, weil viele Schüler*innen, die vor Ablegung der Reifeprüfung zum Wehrdienst eingezogen wurden, ihre Ausbildung beenden woll-

ten. In den Fachschulen waren die Geschlechter fast proportional vertreten, die Schülerzahlen in Summe stagnierten bei ca. 8350 Schüler*innen. Da die budgetären Möglichkeiten des Bundes sehr beschränkt waren, mussten die Länder (in Wels, Groß Siegharts oder Stoob) oder Vereine (Tourismus in Bad Hofgastein, Klessheim, Gleichenberg, Wien III, Wien IXX, Holztechnik Kuchl, Glastechnik Kramsach u.a.) als Schulerhalter einspringen. In Wien V, Spengergasse wurde eine textilkaufmännische Fachrichtung eröffnet.

Die frauengewerblichen und hauswirtschaftlichen Schulen mussten sich ihre Anerkennung erst langsam erarbeiten. Ursprünglich als Ausbildung von Mädchen und Frauen zur Erfüllung hauswirtschaftlicher Aufgaben gedacht und von durchaus emanzipatorischen Zielen geleitet, Frauen auch außerhäusliche Beschäftigungen zu ermöglichen, entwickelten sich in der Zwischenkriegszeit Schulen, mit deren Abschluss gewerbliche Berechtigungen z.B. für Küche und Restaurant verbunden waren. Anlässlich der Ischler Tagung 1946 wird an diese Entwicklung angeknüpft und mit der Schaffung neu gestalteter Ausbildungsrichtungen das berufliche Aufgabenspektrum der Absolventinnen und Absolventen erweitert (Schermaier 1970). Die Umbenennung der „Schulen für wirtschaftliche Frauenberufe“ in „Schulen für wirtschaftliche Berufe“ 1987 drückt die Gleichwertigkeit gegenüber anderen BHS aus und schließt eine Zugangsdiskriminierung in Zukunft aus.

Das kaufmännische Schulwesen überlebte die dunklen Zeiten gut: Die Lehrpläne 1934/35 wurden wieder in Kraft gesetzt, die zwei Schultypen, Handelsakademie und zweijährige Kaufmännische Wirtschaftsschule, bezogen ihre alten Vorkriegspositionen. Religion wurde ein Freifach, Russisch und „Fremdenverkehrslehre“ kamen als Freifächer dazu, aber die Schulträger blieben größtenteils privat. Nur drei der zehn Handelsakademien und fünf der 45 kaufmännischen Wirtschaftsschulen waren in staatlicher Trägerschaft. Aus der „Wirtschaftsschule“ wurde wieder die „Handelsschule“. Wesentliche Fächer waren Kaufmännisch Rechnen, Schriftverkehr, Buchhaltung, Bilanz- und Steuerlehre und als Leitfach Kaufmännische Betriebskunde, Maschinschreiben wurde Pflichtgegenstand. Das längere Zeit vernachlässigte „Übungskontor“ fand durch die Einrichtung von „Lernbüros“ ihre Fortsetzung. „Bürotechnik“ erhielt einen festen Platz im Lehrplan. 1952 wurden neue Lehrpläne für die Handelsakademien, Handelsschulen und Abiturientenkurse sowie eine neue Reifeprüfungsvorschrift veröffentlicht. Der Fonds der Wiener Kaufmannschaft in Wien wurde wieder gegründet und setzte 1954 die Schulträ-

gerschaft von fünf kaufmännischen Schulen fort. In den 1950er Jahren begann auch das Ausbauprogramm der Handelsakademien; waren es im Schuljahr 1951/52 noch zehn Standorte, so wuchs die Zahl bis 1964/65 auf 18.

Die Schülerzahlen stiegen rasch von ca. 6.700 in den Wirtschaftsschulen 1946 auf 11.000 in den Handelsschulen 1955, davon 8.600 Mädchen (!), und von ca. 4.100 1946 in den Handelsakademien und Abiturientenlehrgängen auf 7.200 1955. Der Anteil der Mädchen stieg auch hier auf 60%, zu Anfang der 1960er Jahre (Engelbrecht 1988, S. 431).

7 Schulorganisation 1962, Systematisierung der berufsbildenden Schulen

1962 wurde in zähen Koalitionsverhandlungen der beiden staatstragenden Parteien der sogenannte Schulkompromiss geboren, der die österreichische Schulgesetzgebung bis heute prägt (SchOG, Schulorganisationsgesetz 1962). Die Leistung dieses Schulgesetzwerkes war eine Vereinheitlichung der gesamten Ausbildung im österreichischen Bundesgebiet von den Volksschulen bis zu den Lehrerausbildungsstätten, den sogenannten Pädagogischen Akademien. Eine weitere Neuerung sollte sich als Klotz am Bein von Reformbestrebungen erweisen: Die beiden einander misstrauenden Koalitionsparteien erhoben Schulgesetze in den Verfassungsrang; eine Änderung war ab da nur mit qualifizierter Mehrheit ($\frac{2}{3}$ aller Abgeordneten) im Parlament möglich. Zwar wurde diese Bestimmung 2005 abgeschwächt, für strukturelle Änderungen im Schulwesen gilt sie aber bis heute.

Im Jahr 1962 wurde nämlich die allgemeine Schulpflicht von acht auf neun Jahre verlängert und damit die betriebliche Lehre und das gesamte duale System, einschließlich der Berufsschulen, vom Schulgesetzwerk 1962 erfasst. Die berufliche Bildung im Betrieb sollte nicht zuletzt aus arbeitsrechtlichen Gründen frühestens in der 10. Schulstufe begonnen werden können. Im Rahmen der langwierigen Verhandlungen in den 1950er und 1960er Jahren entstand im Rahmen des „Schulkompromisses“ eine einstufige Schulart, die von Jugendlichen besucht werden soll, die das 9. Schuljahr nicht an einer AHS-Oberstufe oder einer berufsbildenden Schule verbrachten. Die beiden anderen Optionen, die nach der SchOG-Novelle zur Disposition gestanden waren, eine Verlängerung der Hauptschule auf fünf Jahre, oder eine Verlängerung der

Volksschule auf fünf Jahre mit dem Beginn der Hauptschule und AHS im 6. Schuljahr, wurde seinerzeit verworfen.

Der Name „Polytechnischer Lehrgang“ wurde eingeführt; er hatte die Aufgabe, die Abschlussqualifikation der Mittelstufe zu gewährleisten – für Jugendliche, die nach der 8. Schulstufe diesen Abschluss nicht erreicht hatten – und eine fundierte Vorbereitung für die Berufswahl treffen zu können (heutige Definition). Nach Engelbrecht war der „polytechnische“ Lehrgang die einzige echte organisatorische Innovation des breiten Schulgesetzwerkes „entsprungen aus einem Verlegenheitskompromiss, unscharf im Profil, und unausgegoren in den Lehrinhalten“ (Engelbrecht 1988, S. 498). Nach zehn Jahren Schulversuch (1970–1980) wurde die Schulart mit der 6. SchOG-Novelle 1980 ins Regelschulwesen übernommen (§ 28 SchOG). Mit der 7. SchOG-Novelle 1982 konnte man sich im polytechnischen Lehrgang die Noten der Hauptschule verbessern und den erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe nachmachen. Die Begegnungen mit der Berufswelt wurden ausgebaut, eine lebende Fremdsprache in den Lehrplan eingebaut.

Das Schulorganisationsgesetz 1962 bringt für die diversifizierte Berufsbildung eine einheitliche Struktur mit klaren Kompetenzen (Seel 2010, S 65): Die Berufsschulen sind für den berufs begleitenden Unterricht im dualen System zuständig und sind Pflichtschulen für alle in einem Lehrverhältnis stehenden Jugendlichen. Es gibt zweieinhalbjährige, dreijährige und vierjährige duale Berufsausbildungen. Für über 200 Lehrberufe gibt es Ausbildungsordnungen und Lehrpläne, ca. alle 10 Jahre müssen die Ausbildungsvorschriften und Lehrpläne angepasst werden, um dem Stand der Technik und Wirtschaft Genüge zu tun. Curriculare Meilensteine der Berufsschulen waren die Einführung des Faches „politische Bildung“ 1976, die „berufsbezogene Fremdsprache“ 1990 und „Deutsch und Kommunikation“ (anstatt „Schriftverkehr“) 1994. Viele Lehrpläne der Berufsschulen sind „modularisiert“, d.h. es können alternative und zusätzliche Fachausbildungen in etlichen der über 200 Berufsfelder abgelegt werden.)

Die Zahl der Berufsschüler*innen stieg von 1960/61 von 151.760 auf 198.500 im Schuljahr 1979/80 und hatte damit den Höhepunkt erreicht (1985/86: 171.700 Lehrlinge). Die Anzahl der Mädchen war etwa ein Drittel, stark auf drei Lehrberufe konzentriert (Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau, Friseurin und Perückenmacherin).

Das Ausbildungsspektrum der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ist ähnlich den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), hat aber differenziertere Fachrichtungen (etwa 80, je nach Art der Zählung) und vor allem im technischen Bereich einige rasch sich verändernde Ausbildungsprofile. Die HTL für Informatik, Informationstechnologie, Mechatronik, Chemieingenieure, Rohstoffingenieurwesen, die Bildungsanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik oder die Handelsakademien für Wirtschaftsinformatik, Digital Business sind aktuelle Beispiele. Die höheren Lehranstalten für Fremdenverkehrsberufe, später Tourismus, wurden ebenfalls staatlich geregelt. Auch bei den Gesundheitsberufen denkt man eine BHS-Struktur für spezielle Standorte an. Auch hier gibt es Sonderformen wie Schulen für Berufstätige oder Kollegs, die die Palette der Ausbildungen im 2. Bildungsweg erweitern (BMUK, Lehrpläne, 1963).

Mit den SchOG 1962 wurde es nun endlich allen Abgänger*innen der BHS möglich, den uneingeschränkten Zugang zu allen hochschulischen und universitären Studien zu erhalten (in der Hochschulberechtigungsverordnung verblieben nur „Latein“ oder „Biologie“, die im Bedarfsfalle für das Medizinstudium oder die klassischen Sprachen nachgeholt werden mussten). Die Voraussetzung für diese ganz wichtige Entwicklung beim Hochschulzugang war die Gleichstellung aller Arten von fünfjährigen höheren beruflichen Bildungsgängen. Dies erwies sich auch 1969 als Vorteil, als die 9. Schulstufe an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) aufgegeben wurde, der fünfte Jahrgang an den BHS aber nicht in Frage gestellt wurde. Jetzt gewannen die höheren berufsbildenden Schulen an Ansehen (Engelbrecht) und waren in der Bevölkerung populär.

„Das Juwel in der Krone der österreichischen Berufsbildung“ nannte Staatssekretär Embling 1983 die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit der Doppelqualifikation Universitätszugang und Berufszugang (BMUK 1979, S. 12). Im Sinne der weiter unten genannten europäischen Anerkennungsrichtlinie (95/43/EG) wird den höheren Ausbildungen ein Diplomabschluss zuerkannt. Seitdem heißt die abschließende Prüfung der höheren Formen „Reife- und Diplomprüfung“. Die Ausgestaltung dieser „neuen“ Reife- und Diplomprüfung in mehreren Schritten hat die österreichische Bildungspolitik seit 1997 immer wieder beschäftigt, zuletzt in der Variante als „Zentralmatura“.

Die Entwicklung der Schülerzahlen 1923/24 bis 2014/15 (Übersicht 2) zeigt die unterschiedlichen Frequenzen der jeweiligen Schultypen und den starken Trend zur Reifeprüfung, der in Österreich auch über die berufsbildenden höheren Schulen erreicht werden kann:

Schuljahr	Berufsschulen	BMS	BHS	AHS – Oberst.
1923/24	68.699	14.118	11.769	11.715
1946/47	64.396	19.164	9.041	20.768
1955/56	191.523	32.286	18.184	25.183
1965/66	164.076	31.718	22.392	38.115
1975/76	176.360	72.534	51.694	69.864
1985/86	175.908	78.520	94.601	74.512
1995/96	128.509	68.396	106.587	73.377
2005/06	128.287	52.912	134.346	80.264
2015/16	117.358	44.310	133.447	91.439

Quelle: Schulstatistik Österreich, 2019

Übersicht 2: Schülerzahlen der berufsbildenden Schulen 1923 – 2015

8 Innere Schulorganisation und Bildungsexpansion

Während die äußere Schulorganisation ab 1963 Bestand hatte und die vielen Lehrplanverordnungen eine systematische Behandlung von Anforderungen für eine Schulart oder einen Schultyp festlegten, wurde an der inneren Organisation noch immer per Erlass oder auf der Basis von Konferenzprotokollen der Schulaufsicht gearbeitet. Die innere Organisation des Schulbetriebs in Österreich – Aufnahme- und Eignungsprüfung, Klassenbildung, Gruppenteilungen, Unterrichtsordnung, Leistungsbeurteilung, die Organisation abschließender Prüfungen, die Rolle der Schulleitungen, Klassenkonferenzen, die unterschiedlichen Rollen der Lehrenden, die Ausstellung von Zeugnissen etc. – sollte klar, österreichweit und für jeden Schultyp in gleicher Weise geregelt werden. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) spielte auch die Einführung der „Schuldemokratie“, also die Mitbestimmung der Schulpartner bei wichtigen Fragen der inneren Organisation (Schulgemeinschaftsausschuss, Schulforum, Schüler- und Elternbeiräte).

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG 1974) hatte zwar nicht ganz so mühevollen bildungspolitischen Verhandlungen wie vor 1962 verursacht, bedurfte

aber doch vieler Besprechungen der Schulreformkommission, bis es unter Unterrichtsminister Sinowatz 1974 im Nationalrat verabschiedet werden konnte.

Die koedukative Unterrichtsführung setzte sich ab 1974 durch – auch an den sehr Burschen-dominierten höheren technischen Lehranstalten und den sehr Mädchen-orientierten humanberuflichen Schulen. In fast allen Schulformen wurden bisher getrennte Unterrichtsgegenstände für Mädchen und Burschen verpflichtend, die geschlechtsspezifischen Bezeichnungen von Schulformen wurden fallen gelassen („Realgymnasium für Mädchen“ ohne „Mädchen“, Lehranstalten für wirtschaftliche Frauenberufe ohne „Frauen“; Seel 2010, S. 23)).

Die Schulreformen der Regierung Kreisky I leiteten ab 1970 auch die nächste Expansionsphase des berufsbildenden Schulwesens ein. Mit dem Zielquotenprogramm machte man es sich zur Aufgabe, in jedem politischen Bezirk Österreichs mindestens eine AHS, eine BMS und eine BHS zu errichten. Da das Netz der allgemeinbildenden Schulen deutlich dichter war, wurden damit vor allem berufsbildende Schulen gegründet oder ausgebaut. In diese Zeit fällt die Gründung der „neuen Standorte“, die nun 40 oder 50 Jahre Unterrichtstätigkeit am Schulstandort feiern. Entsprechend den Fortschritten des Schulbaus und der Architektur wurden vor allem moderne und vielseitige Schulbauten errichtet, die als berufliche, aber auch kulturelle Zentren in vielen Bezirkshauptstädten eine wichtige Rolle spielen. Vor allem die doppelqualifizierenden berufsbildenden höheren Schulen wurden von der Bevölkerung gut aufgenommen und wuchsen. Anfang der 1980er Jahre überholten die Schülerzahlen der BHS-Schüler*innen die der allgemeinbildenden Schulen bei Stand von etwa 73.000 Schüler*innen je Schultype. Die Zahlen der berufsbildenden mittleren Schulen nahmen 1990 ab und pendelten sich bei ca. 45.000 ein.

Die neu im Amt befindliche Ministerin Elisabeth Gehrler machte den neuen steirischen Landesschulratspräsidenten Bernd Schilcher zum Leiter einer Reformgruppe, die sich dieses Themas annehmen sollte. Eine internationale Konferenz wurde einberufen, die Medien beschäftigten sich mit dem Thema (Profil im Sept. 1994: „Nachreifen statt nachsitzen“) und bereits der frühere Bildungsminister Rudolf Scholten hatte versprochen, das „Problem Sitzenbleiben zu lösen“.

Schilcher legte, mit Beteiligung von Pädagog*innen sowie Jurist*innen aus den Landesschulräten und mit maßgeblicher Beteiligung der Sektion Berufsbildung im Ressort eine umfassende Reform des Schulunterrichtsgesetzes vor,

die besonders im 6. Abschnitt „Aufsteigen und Wiederholen von Schulstufen“ neue Modelle präsentierte. Bereits 1989 wurde für die berufstätigen Schüler*innen eine erlassbasierte „Unterrichtsordnung“ entwickelt, die eine modulartige Absolvierung bzw. Wiederholung einzelner Fächer bzw. Fächergruppen vorsah, aber keine Wiederholung eines gesamten Schuljahres. Die Reformvorschläge überlebten den Sommer 1995 nicht. Bei einer ÖVP-Klubtagung wurde Ministerin Gehrler „gebeten“, den Kern der Änderungsvorschläge zurückzunehmen. Verblieben ist ein intensiverer Umgang mit dem Schulversagen einzelner Schüler*innen, das im Wesentlichen den Ausbau des § 19 SchUG enthielt, der heute unter dem Schlagwort „Frühwarnsystem“ bekannt ist.

Die Schulen für Berufstätige (AHS, BMHS) konnten allerdings aus der Diskussion Vorteile ziehen: 1997 wurde das „Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige“ im Parlament beschlossen, das Ansätze eines Modulsystems enthielt. Damit war der Unterricht an Abendschulen mit in Semester gegliedertem Unterricht auf eine klare gesetzliche Basis gestellt worden. 1997 gelang es auch in großer Einigkeit der Parlamentsparteien, die Berufsreifeprüfung in neuer Form mit einem eigenen Berufsreifeprüfungsgesetz einzurichten; berufstätige Personen sollten durch vier Teilprüfungen einen Reifeprüfungersatz absolvieren können. Diese Initiative war der Beginn der Erfolgsgeschichte des „zweiten Bildungsweges“ und bedeutete eine Stärkung der Erwachsenenbildung in Österreich.

9 Die Einführung der Fachhochschulen ab 1994; Konzepte, gesetzliche Rahmenbedingungen, Struktur und Fachbereiche

1968/69 lancierte Franz Partisch, ein Ministerialbeamter, den sogenannten „Partisch-Plan“, eine Verbindung einer vierjährigen berufsbildenden Schule mit einer zweijährigen postsekundären Form, der „Technikakademie“, die die fünfjährige technisch-gewerbliche berufsbildende Schule ersetzen sollte (Partisch 1970). Der Partisch-Plan wurde nie umgesetzt, 1970 gab es den Regierungswechsel zur Regierung Kreisky I und die Teilung in ein Unterrichts- und ein Wissenschaftsministerium. Die Einrichtung eines nicht universitären tertiären Sektors war in diesen Zeiten bildungspolitisch nicht konsensfähig. Die Interessensvertretungen der Wirtschaft befürchteten, dass die Umsetzung des Partisch-Planes lediglich zu Lohnforderungen und Überqualifikationen in der mittelständischen Wirtschaft Anlass geben könnte. Für eine Aufwer-

tung der Ingenieurausbildung wurde 1970 kein Bedarf gesehen. Die Öffnung des Hochschulzugangs deckte alle damaligen bildungspolitischen Wünsche ab und erschien wichtiger als der Aufbau eines neuen berufsorientierten Hochschulsektors.

Und obwohl fast alle EU-Mitgliedsländer zwischen 1970 und 1980 Fachhochschulsysteme eingeführt hatten, dauerte es in Österreich bis Ende der 1980er Jahre, dass die Frage der postsekundären beruflichen Ausbildung wieder relevant wurde. Im zweiten Regierungsprogramm der Großkoalitionäre SPÖ und ÖVP im November 1990 wurde eine Einrichtung von „Fachakademien, die den Hochschulbereich ergänzen sollten“, festgeschrieben.

Die Vorarlberger*innen wollten schon länger eine hochschulische Einrichtung. So gab es politische Anfragen, um „die Lücke zwischen der bewährten HTL-Matura und einem Universitätsabschluss zu schließen“. Dies ist der Vorarlberger Bildungslandschaft geschuldet, die sich von der restösterreichischen unterscheidet: Es wird viel Wert auf eine praktische Lehrausbildung gelegt, die Anzahl der Gymnasialschüler*innen ist am geringsten von ganz Österreich (22% der Alterskohorte), aber auch die berufsbildenden höheren Schulen wurden nicht gerade gestürmt. Man sieht sich als Teil des Bodenseeraumes, der hochtechnisiert und stark vom Schweizer und deutschen Berufsbildungssystem geprägt ist – von der dualen Lehre, die bis zu vier Jahre betragen kann, in den Beruf und auf eine Fachhochschule. Genau diese Varianten strebt man nun ab etwa 1985 auch in Vorarlberg an. Die damalige Landesrätin für Bildung, Elisabeth Gehrler, unterstützte das Vorhaben, ein „Technikum Vorarlberg“ in Dornbirn, am Beginn sogar in den Räumen der großzügig neu gebauten HTL für Textilindustrie, unterzubringen. 1991 begann der Studienbetrieb mit den Fachrichtungen Wirtschaftsingenieurwesen-Fertigungstechnik und Elektrotechnik. Als Abschluss war immer schon der akademische Grad Dipl. Ing. FH vorgesehen.

Ein Gutachten von OECD-Expert*innen, die sich erste Planungen zum Fachhochschulsektor (Pratt 2003) und das noch nicht eingerichtete Technikum Vorarlberg ansahen, bekräftigten die Position der Bundesregierung, mit einem neuen tertiären Sektor in Österreich neue Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen (BMWF 1992). Das Wissenschaftsministerium schlug ein neues Modell der Institutionalisierung vor, durch das Fachhochschulstudiengänge auch privat und industriennahe eingerichtet werden können, eine staatliche Studienplatzfinanzierung aber garantiert sei (Akkreditierungsmodell; Pratt 2004).

Die OECD wurde nochmals gebeten, mit einem „Policy Review“ im Politikfeld der nichtuniversitären Ausbildung auf tertiärer Ebene tätig zu werden. Er fand im Herbst 1992 statt, davor sollte allerdings bis Sommer 1992 ein Backgroundreport an die OECD übermittelt werden. Die Rektorenkonferenz konnte, nach anfänglicher Ablehnung, für den langsamen Aufbau von FH-Studiengängen über das Akkreditierungsmodell gewonnen werden und in der Phase der Gesetzeserstellung spielte der „Policy Review“ eine große Rolle (Mayer 2007, S. 303).

Die entsprechende Abteilung im BMWF wurde gegründet und legte bis Anfang 1993 den Gesetzesentwurf vor. Im Mai 1993 wurde das „Bundgesetz über die Fachhochschulstudiengänge (FHStG)“ vom Nationalrat beschlossen (BMWF 1993). Es sollte, so die Erläuterungen zum Gesetz, ein neuer Sektor im österreichischen Bildungswesen eröffnet werden, der sich durch eine andersartige „schlanke“ Gesetzgebung auszeichnet und die Möglichkeiten für unternehmerische Initiativen bietet. Die Studiengänge waren durchaus auch privatwirtschaftlich geführt, wobei der Staat eine Studienplatzfinanzierung übernahm und so eine Norm für die Förderung dieses neuen akademischen Ausbildungsbereiches vorgab. Mehrere Studiengänge am Standort konnten sich schließlich zur Fachhochschulen zusammenfinden. Dieser Weg zu einer etappenweisen Etablierung der FHen funktionierte gut und hat zu stabilen Konstruktionen in allen Bundesländern, die bei der FH-Gründung oft als Träger auftraten, geführt.

Bis zum Studienjahr 2005/06 wurden in Österreich 150 Fachhochschulstudiengänge akkreditiert, die von 18 unterschiedlichen Hochschulerhaltern an 30 Standorten betrieben wurden und eine Gesamtkapazität von über 28.000 Studienplätzen zur Verfügung stellen. Eine Illusion verlor man aber leider auch: Die Anzahl an Absolventinnen und Absolventen technischer Abschlüsse wurde nur langsam mehr. Dies einerseits, weil die technischen FHen nicht so viele Studierende anlockten wie geplant, und zweitens, weil technische Ausbildungen auf Sekundarschulniveau oft genau so attraktiv erschienen wie im tertiären Bereich. Nach der Konzentration auf technische Studiengänge wurden bald nach der Einrichtung wirtschaftsbezogene Studiengänge sehr breit aufgesetzt und lockten viele Studierende an. 2001 wurden die Sozialakademien in Fachhochschulstudiengänge und 2005 die höheren medizinisch-technischen Ausbildungen in Studiengänge umgewandelt. Die pädagogischen

Akademien verschlossen sich diesem Modell und wurden 2006 durch ein „Gesetz sui generis“ pädagogische Hochschulen.

Die Absolventenzahlen 2017/18 weisen 14.380 Abschlüsse an Fachhochschulen aus. Davon sind 5.700 Absolventinnen und Absolventen aus den Wirtschaftswissenschaften, 5.400 aus Technik- oder Ingenieurwissenschaften, 1.170 aus Sozialwissenschaften und 1.465 aus nicht ärztlichen Gesundheitswissenschaften. Ca. 600 Absolventinnen und Absolventen entfallen auf sonstige Disziplinen (BMWF, Bildung in Zahlen, 2019).

10 Die Dynamik der Nuller-Jahre. Der Ausbau des zweiten Bildungsweges. Das Kompetenzparadigma und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich

Das Jahr 2000 war in mehrerlei Hinsicht ein Bruch in der österreichischen Schulgeschichte: Die erste „schwarz-blaue Koalition“ ab Februar 2000 brachte einen anderen Umgang mit dem Bildungsthema – und dies trotz der Kontinuität in Person von Unterrichtsministerin Gehr, die ab 1996 und bis Ende 2006 im Amt war. 2000 wurde aber auch mit den Beschlüssen von „Lissabon und Feira“ die erste Welle der Beschäftigung der Länder der europäischen Union mit der Umsetzung von Internettechnologien zu Lernzwecken im Unterricht eingeläutet. „E-Learning“ oder „Computerklassen“ waren heiße Themen (Dorninger & Horschinegg 2009, S. 10). Während die „Informatisierung der Bildung“ (und damit auch „Berufsbildung“ von Ministerin Gehr im Rahmen ihrer wirtschaftsnahen Bildungspolitik („Unternehmen: Bildung“) freudig aufgenommen wurde, brauchte es doch einige Jahre, bis die Themen Qualitätsmanagement an Schulen, Bildungsstandards oder Kompetenzmodelle die bildungspolitische Ebene erreichten. Fachleute und Ministermitarbeiter*innen hatten hier 2002 bis 2006 schon einige Themen vorbereitet, die erst ab Mitte der Nuller-Jahre langsam zum Tragen kamen.

Die Schulentwicklung stieß ab 2000 in mehrfacher Hinsicht an ihre Grenzen: Eine Weiterentwicklung von Modellen der gemeinsamen Schulen oder der Ganztagschule waren aus ideologischen Gründen blockiert: Beide Regierungsparteien huldigten der angestammten Differenzierung des österreichischen Schulwesens ab der 5. Schulstufe. Die Modernisierung des Schulwesens im Sinne von OECD-Forderungen nach mehr „Messbarkeit“ von Schülerleistungen oder einer Einführung von Standards zur Überprüfung der „System-

kompetenz“ der Bildungsakteur*innen war nicht im Sinne der Lehrerververtretungen, die sich dann sofort als Schuldige etwaiger Kritik sahen. Man konnte daher nur auf das Technologiefeld ausweichen, um einen zumindest wirtschaftsfreundlichen Kurs zu fahren – oder eine Expertengruppe mit einer Expertise zu Reformmaßnahmen zu beauftragen. Diese „Zukunftskommission“ (Ferdinand Eder, Günter Haider, Werner Sprech, Christiane Spiel, Manfred Wimmer) verfertigte im April 2005 einen Abschlussbericht, der unter dem Titel „Klasse:Zukunft“ sanfte Änderungen in die Welt setzen sollte (Eder et al. 2005).

Ein wesentlicher Auslöser für die Zukunftskommission waren die 2003 ernüchternden Ergebnisse der internationalen PISA-Testungen (OECD – Programme of international students assessment), die ab 2000 in Dreijahresabständen an ca. 6.000 15-jährigen Testteilnehmerinnen und -teilnehmern durchgeführt wurden (OECD 2003). Die Ergebnisse garieten zum manifesten Politikum, da sich die „schönen Ergebnisse“ des Jahres 2000 2003 nicht halten ließen und die ausgewählten Schüler*innen vor allem in der Testdisziplin „Lesen“ sehr schwache Ergebnisse zeigten – und bis 2018 hier die Testung keine Verbesserung erbrachte. In Deutschland gab es diese PISA-Krise bereits 2000, aber hier wurden durch konsequente Arbeit ab 2009 deutliche Verbesserungen erzielt. Die österreichischen Schüler*innen der PISA-Kohorten lagen in Mathematik ab 2006 immerhin signifikant über dem OECD-Schnitt und in den Naturwissenschaften im OECD-Schnitt von schließlich fast 60 teilnehmenden Ländern.

Die Akteur*innen der Berufsbildung (die Fachabteilungen im Ressort, die Schulaufsicht in den Landesschulräten und die Schuldirektionen bzw. Abteilungsleitungen an den Schulen) kamen 2004 überein, auf völlig freiwilliger Basis (an legistische Vorgaben war ja nicht gedacht) ein Qualitätsmanagementsystem auszurollen. Der Name „QIBB“ (= Qualität in der beruflichen Bildung) war bald gefunden, und die einzelnen Schlüsselprozesse bzw. Kernaufgaben wurden bald definiert. Anfang 2005 waren die ersten Überlegungen im technischen Schulwesen (HTL-QSYS), kaufmännischen Schulwesen (HAK.cc) und an den humanberuflichen Schulen (q-HUM) bald zu Papier gebracht.

Eine ganz wesentliche, wenig bekannte Leistung der Zeit von Ministerin Claudia Schmied war der Ausbau des zweiten Bildungsweges zu einem umfassenden System, das von der Prämisse ausging, alle Abschlüsse, die man im

„ersten Bildungsweg“ erreichen konnte, auch im zweiten erreichen zu können. Bereits 1997 wurden die Schulen für Berufstätige und Kollegs auf eine gute gesetzliche Basis und die innere Schulorganisation in eine erwachsenengerechte Form gebracht. Das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige wurde 2005 nochmals novelliert (SchUG-BKV; Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge) und gestattete nun eine modulare Absolvierung der einzelnen Pflichtgegenstände. Glaubten berufstätige Schüler*innen, den Semesterlehrstoff zu beherrschen, so konnten sie das durch eine „Modulprüfung“ nachweisen, ohne den sonst verpflichtenden Unterricht besucht zu haben. Das SchUG-BKV enthielt noch viele weitere Freiheitsgrade in der Unterrichtsorganisation, die allerdings in der schulischen Praxis wenig genutzt wurden.

Der zweite Baustein beim Nachholen von Bildungsabschlüssen war die Novelle des Berufsreifeprüfungsgesetzes 2008, um den Lehrlingen und verwandten Ausbildungen die Möglichkeit zu geben, die Vorbereitungen für die Berufsreifeprüfung (BRP) bereits während der Lehrzeit zu ermöglichen und drei der vier Teilprüfungen noch in der Lehrzeit abschließen zu können („Lehre mit Matura“). Die Vorbereitungskurse auf diese Teilprüfungen wurden für Lehrlinge vom Bund finanziell unterstützt und waren daher kostenfrei zugänglich. Das Projekt „Lehre mit Matura“ entwickelte sich, etwa 8% der Lehrlinge nehmen derzeit die Chance, einen Reifeprüfungsabschluss anzustreben, wahr; ca. die Hälfte legen die vier Teilprüfungen und damit die volle Berufsreifeprüfung nach bis zu fünf Jahren nach dem Lehrabschluss ab.

Lehre mit Matura wurde für eine Systematisierung der Vorbereitung ausgestaltet: Per Verordnung wurden Inhalte der Fachbereichsprüfungen festgelegt (Berufsreifeprüfung-Curriculum-Verordnung; BMUKK 2010) und bereits in einem anderen Zusammenhang absolvierte Teilprüfungen (z.B. Reifeprüfungsteile von Schulen für Berufstätige) konnten auf die BRP angerechnet werden. Die Teilprüfung „Fachbereich“ der Berufsreifeprüfung konnte in unterschiedlichen Formen von den Institutionen der Erwachsenenbildung frei zugeteilt werden. Da es manchmal zu unklaren Zuteilungen kam (so mussten angehende Verwaltungsbeamte eine Fachprüfung aus Betriebswirtschaft machen), wurden die Fachgebietsprüfungen in der Curriculumverordnung zugeteilt und für Polizistinnen und Polizisten sowie Justizwachebeamtinnen und -beamte wurde gemeinsam mit der jeweiligen gewerkschaftlichen Vertretung ein Fachbereich „politische Bildung und Recht“ geschaffen, der für diese Ziel-

gruppe passend war. Seit 2010 wird an der Sicherheitsakademie des Bundes ein Vorbereitungskurs „politische Bildung und Recht“ angeboten. Die Anzahl der Verwaltungsbediensteten ohne Matura, die auf diesem Weg Jus studieren wollen, hat seither stark zugenommen.

Ein weiterer Baustein zum Ausbau des zweiten Bildungsweges bestand in der Novelle des § 46 SchOG, also einer Ausweitung der Kompetenzen der Berufsschule. Sie durfte bis dorthin keine „erwachsenen Lehrlinge“ aufnehmen (Facharbeiterqualifizierung). Dies war nun im Sinne des zweiten Bildungsweges ausdrücklich möglich. Ca. 5.000 Personen machen pro Jahr von dieser Möglichkeit Gebrauch. Die Berufsschule kann weiters Vorbereitungsmaßnahmen für die Berufsreifeprüfung treffen (Dorninger 2013, S. 2).

Im Jahr 2012 wurde die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) gegründet. Dabei geht es darum, in systematischer Weise der österreichischen Bevölkerung möglichst kostenfrei Bausteine einer persönlichen Weiterbildung anzubieten. Die Initiative stützt sich auf drei Projekte: Die Basisbildung, die erwachsenengerechte Absolvierung des Pflichtschulabschlusses und die Berufsreifeprüfung. Die Aufgaben der Basisbildung bestehen darin, Deutsch zu lernen, den Sekundäranalphabetismus zu überwinden und auch im Rechnen und bei EDV-Zugang Grundkenntnisse im Sinne einer lebendigen Partizipation am demokratischen Leben zu erwerben. Das Kernstück der Initiative ist das Nachholen des Pflichtschulabschlusses (BMUKK 2012). Dafür wurde 2012 ein eigenes Gesetz entworfen, das dieses Relikt der Externistenprüfung mit einem modernen andragogischen Zugang versieht. Die Vorbereitung der Prüfung wirkt sinnstiftend für das tägliche Leben und die Absolventenzahlen wuchsen seit 2012 auf über 7.000.

Mit all diesen Initiativen wurde das Großprojekt „zweiter Bildungsweg“ abgerundet. Die Initiative Erwachsenenbildung garantiert die budgetäre Unterstützung (vorerst bis 2021) und auch die „Lehre mit Matura“ wird weiter finanziert werden. Der Gewinn an Know-how und Lebenskultur ist für Verbesserungen im zweiten Bildungsweg immer besonders einsichtig. Daher wurden praktisch alle der aufgezählten Maßnahmen im Parlament mit den Stimmen aller Parteien befürwortet.

Ab 2005 wurden für Österreichs Schulen „pädagogische Bildungsstandards“ eingeführt (eine Folge schwacher Ergebnisse bei internationalen Assessments wie PISA) und Standardisierungen bei einzelnen Reifeprüfungsfächern

(in der höheren Berufsbildung Deutsch, lebende Fremdsprache, angewandte Mathematik) vorgenommen.

Mit den Diplomarbeiten müssen alle Kandidat*innen eine längere, schriftlich verfasste Facharbeit vorlegen, die ausgehend von einer realen Berufssituation im Schülerteam angefertigt werden kann. Alle Lehrpläne der berufsbildenden mittleren und höheren Schulformen – rund 370 (200 der Berufsschulen und 170 der BMHS) – wurden 2014 bis 2016 in kompetenzorientierter Form abgefasst und damit konkrete Schritte zu einer europäischen Anerkennung eingeleitet.

11 Der lange Weg von den internationalen Assessments über die Bildungsstandards zu den kompetenzbasierten abschließenden Prüfungen

Mit dem Schuljahr 2000 begann, vorerst fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, eine Entwicklung, die dem gesamten österreichischen Schulsystem noch zu schaffen machen sollte: Die OECD hatte eine internationale Testung von 15-jährigen Schüler*innen durchgesetzt (PISA = Programme for international student assessment) – die Mitgliedsländer mussten diese aufwändige Prozedur finanzieren, die eine Vergleichsbasis von Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ergeben sollte. Getestet wurden in Österreich 15-Jährige aus einer „stratifizierten“ Stichprobe, die sich in den ersten Klassen der Oberstufenformen, an der Polytechnischen Schule, in Berufsschulen oder auch als Repetent*innen an AHS-Unterstufen oder an Pflichtschulen befanden. Es wurden etwa 6.000 Schüler*innen ausgewählt und einem dreistündigen Test (mit Pause) unterzogen. Eines der Testgebiete war abwechselnd Hauptdomäne, die anderen Nebendomänen.

Im ersten Jahr, also 2000, gab es bei der Auswahl der Stichprobe das Problem, dass die in Lehrgängen zusammengefassten Berufsschüler*innen zum Testzeitpunkt natürlich nicht alle erreichbar waren (da ihre Lehrgänge über das gesamte Jahr verteilt stattfinden). Deshalb enthielt die Auswahl zu wenig Berufsschüler*innen, die in allgemeinbildenden Fächern weniger gute Leistungen aufweisen – und die Ergebnisse, die im Dezember 2001 präsentiert wurden, erschienen eine gute Mittellage der Ergebnisse der österreichischen Schüler*innen auszuweisen. Die Welt im kleinen Land an der Donau schien

halbwegs in Ordnung zu sein – während in Deutschland aufgrund der schwachen Ergebnisse schon die große Bildungskrise ausgerufen wurde.

Dafür erwischte es Österreich 2003 umso stärker: Die Stichprobe wurde korrigiert und mit der Hauptdomäne Mathematik erbrachten unsere Schüler*innen wirklich schwache Ergebnisse, die im Dezember 2004 mit langen Gesichtern präsentiert wurden. In der Folge war die „PISA-Krise“ ein fixer Bestandteil der öffentlichen Medien. Die Schülerleistungen wurden nicht wirklich besser, vor allem beim „Lesen“ waren die österreichischen Ergebnisse immer unter dem OECD-Schnitt und die „Schulkritik“, die es immer gab, hatte einen neuen öffentlichkeitswirksamen Aufhänger. Dass bei genauer Betrachtung der PISA-Assessments 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 u.a. auch viele andere Schlüsse gezogen werden konnten, ging unter. Alle Bildungsministerinnen hatten es schwer, Erklärungen für das beschämende Abschneiden zu finden. Relativ verständlich ist, dass der frühe Einstieg in die österreichische Berufsbildung dazu führte, dass allgemeinbildende Gegenstände in diesem letzten Jahr vor der Testung wenig gepflegt werden – und daher vielen Testprobandinnen und -probanden die laufende Beschäftigung mit „Deutsch“, „Mathematik“ und den „Naturwissenschaften“ fehlte. Natürlich waren die Leistungen der Schüler*innen aus der Polytechnischen Schule und den Berufsschulen deutlich schwächer als von allgemein- oder berufsbildenden Vollzeitschulen. Das „PISA-Defizit“, auch in Statistiken der europäischen Union immer wieder ins Treffen geführt, schwebt wie eine dunkle Wolke über der österreichischen Bildungspolitik – und hat sich auch nicht verzogen (der Gerechtigkeit halber: Die Leistungen in „Mathematik“ liegen seit 2012 immer über dem OECD-Schnitt und sind stabil (genauso wie die Leistungen im „Lesen“ immer unter dem OECD-Schnitt liegen). Wahrscheinlich muss man zur Kenntnis nehmen, dass die frühe Aufspaltung in Berufsbildungsgänge viele Vorteile hat – junge Absolventinnen und Absolventen mit beträchtlichem praktischem Geschick – aber eben auch Nachteile bei allgemeinbildenden Fächern.

Die 2012 präsentierte PIAAC-Studie (PISA für Erwachsene) zeigt übrigens, dass sich die Schwächen der Schulzeit bei den Erwachsenen prolongieren – das Verhältnis zur eigenen Sprache ist auch da gespannt, während die „Alltagsmathematik“ auch bei den Erwachsenen zu halbwegs vertretbaren Ergebnissen führt.

„Bildungsstandards“ – ein elektrisierendes Thema: 2001 erschienen zwei bemerkenswerte pädagogische Publikationen, die einen direkten Weg zur Schulentwicklung fanden: Ein Modell für Lernzielentwicklungen (Anderson & Krathwohl 2001), das vor allem in der Berufsbildung gut anwendbar war – und auch bei der Entwicklung europäischer Qualitätsrahmen von beruflichen Qualifikationen Pate stand – und eine inhaltlich dazu passende, aber völlig unterschiedlich abgefasste Publikation eines „Kompetenzmodells“ nach Franz Weinert, einem Pädagogen aus Münster in Deutschland (Weinert 2001, S. 23). Der Begriff „Kompetenzorientierung“ oder „kompetenzbasierte Modelle“ war geboren: Es ging um eine Schematisierung von Lernzielen, die als „Bildungs- und Lehraufgaben“ allgemein für die Unterrichtsarbeit maßgebend sein sollen, aber vor allem in den Lehrplanbeschreibungen um eine Aufnahme von „Kompetenzdeskriptoren“, die das Bildungsziel des jeweiligen Unterrichtsgegenstands präzise formulieren sollen (Peachter 2012, S. 21).

In der Allgemeinbildung wurden Testungen für Bildungsstandards für Mathematik, Englisch und Deutsch vom BIFIE entwickelt (in dieser Reihenfolge) und ab 2008 getestet („Volltestung“ mit allen Schüler*innen eines Jahrgangs, zuerst in der 8. und dann in der 4. Schulstufe; eine Testkohorte umfasste also jeweils über 80.000 Schüler*innen). Der große Aufwand wurde damit argumentiert, dass jede Schule, jede Schulgemeinschaft und jede Klasse die Möglichkeit haben musste, die eigenen Ergebnisse einzusehen und diskutieren zu können. Es wurde ein aufwändiges Procedere konstruiert (mit „Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren“), um diese Auseinandersetzung vor Ort zum Leben zu entwickeln. Das Modell hat an einigen Standorten sehr gut, an vielen durchschnittlich und an wenigen nicht funktioniert. Die Schulstandorte, vor allem in den Mittelstufen, konnten ganz gut mit den Ergebnissen umgehen. Die Ergebnisse wurden nicht publiziert, um keine falsch geleiteten „Ranking-Listen“ etc. zu erzeugen. Sozialwissenschaftler*innen monieren aber immer wieder, dass sie für die Bildungsstandards keine analysefähigen Daten bekommen.

Neben dem BIFIE Salzburg wurde ein zweites Zentrum in Wien II eingerichtet und zur Sicherung der Unabhängigkeit der Entwicklungsaufgaben (Bildungsstandards, PISA-Abwicklung und andere internationale Assessments, standardisierte Reifeprüfung) entstand ein eigenes BIFIE-Gesetz, das dem Institut einerseits Unabhängigkeit garantierte, andererseits völlige finanzielle Anhängigkeit vom Bildungsressort.

Das Modell für die Reifeprüfung war nach zweijährigem Ringen gefunden und bestand aus der Abnahme und Beurteilung einer persönlichen abschließenden Arbeit („vorwissenschaftliche Arbeit“), drei oder vier standardisierten schriftlichen Prüfungen mit externen Aufgaben, nichtstandardisierten Klausuren und zwei oder drei mündlichen Prüfungen; in Summe waren sieben Teilprüfungen zu bewältigen, eine mündliche Prüfung konnte um fast ein Jahr vorgezogen werden. Die Berufsbildung stieg im Juni 2009 dem Zentralmatura-Projekt zu und übernahm wesentliche Punkte, wobei die abschließende Arbeit als „Diplomarbeit“ bereits seit 2000 existierte und natürlich übernommen wurde. Eine Besonderheit entstand aus den Befürchtungen der Landesschulpräsident*innen, dass schwache Ergebnisse bei den schriftlichen Prüfungen auf das gesamte Schulsystem zurückschlagen würden: die Einführung der so genannten „Kompensationsprüfung“, die Kandidat*innen ablegen konnten, die schriftlich negativ waren, drei Wochen nach den schriftlichen Prüfungen in mündlicher Form. Die Kompensationsprüfung erfüllte rückblickend die Erwartungen – ca. zwei Drittel bis die Hälfte von „Nichtgenügend“-Kandidat*innen konnten sich ihre Note ausbessern.

Die Verunsicherung war ab den konkret bekannt gegebenen Plänen durch die Ministerin im Herbst 2009 und die Änderung der Schulgesetze 2011 und 2012 groß. Als Start für die neue „schriftlichen Reife- und Diplomprüfung“ (sRDP) war der Mai 2014 vorgesehen. Die Lehrgewerkschaft, vor allem der AHS-Lehrenden, war strikt dagegen, dass nun eine „Einschau“ ins Leistungsspektrum der Maturant*innen jeder Sekundarschule möglich wäre, die Eltern scheuten den großen Aufwand, die Schüler*innen malten Bilder von kaum bewältigbaren Prüfungen, die Wissenschaftler*innen warnten vor dem „High-Stakes“-Charakter der sRDP (bisher war die pädagogische Lehre, dass standardisierte Testungen und individuelle Prüfungen mit persönlicher Beurteilung streng voneinander getrennt werden mussten – die einen für das „Systemmonitoring“, die anderen für persönliche Benotung der einzelnen Schüler*innen). Die erste Durchführung der standardisierten Reifeprüfung wurde schließlich um ein Jahr verschoben und viele dachten, sie werde für immer abgeschoben. Trotz Ministerwechsel hielt das Datum, dass die AHS im Mai 2015 und die BHS im Mai 2016 mit der standardisierten Reife- und Diplomprüfung beginnen werde. Vorher gab es viele künstliche Verunsicherungen, aufgebauscht kleine „Skandalchen“ (die rückblickend gesehen keine waren) und sogar die BIFIE-Direktoren wurden im Herbst 2014 abgelöst.

2016 war die Aufregung schon etwas gedämpfter, die berufsbildenden Kandidatinnen und Kandidaten schlugen sich in ihrem ersten Jahr der sRDP tapfer und errangen in allen Fächer gute Ergebnisse. In angewandter Mathematik waren sie 2016 und 2017 deutlich überlegen und die Kandidatinnen und Kandidaten der technisch-gewerblichen und höheren landwirtschaftlichen Schulen hatten exzellente Ergebnisse vorzuweisen; wenn da nicht der Einbruch in „Mathematik“ der AHS-Kandidatinnen und -Kandidaten gewesen wäre (über 20% „Nicht genügend“ bei der schriftlichen Prüfung), der zu vielen Diskussionen Anlass gab. Die Ursachen konnten nicht genau lokalisiert werden, 2017 war es dann für alle Kandidat*innen deutlich besser. 2018 gab es wieder einen starken Einbruch in der „Mathematik“ für BHS und AHS, der 2019 wieder mit teils positiven Leistungen abgefedert wurde. Die Ursachenfindung stellte sich als diffizil heraus, es gibt Gendereffekte, unterschiedliche Leistungen nach Schultypen, eine zu scharfe Anwendung von Kompetenzmodellen mit negativen Effekten, einige Aufgaben in Mathematik, die schwer verständlich waren, und Effekte zur Selbstwirksamkeit der Kandidatinnen und Kandidaten. Das Erfolgsmodell einer Prävention von Leistungseinbrüchen wurde nicht gefunden, aber es gab nach Mai 2018 viele kleine Justierungen bei der Erstellung und Überprüfung der Aufgaben, eine Anpassung des Beurteilungsmodells und einige Erleichterungen bei der Durchführung der Prüfungen, die im Summe 2019 zu einem respektablen Ergebnis führten. Ob die Diskussion um die standardisierte Reifeprüfung nun abflaut – die Relevanz ist mittlerweile unbestritten – wird die Zukunft zeigen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass man sich um eine digitale Arbeitsumgebung bei der Reifeprüfung bemüht, die immer mehr Anhänger bei den Schulen findet und natürlich auch für andere schriftliche Prüfungen verwendet werden kann. Die in Summe doch positiven Erfahrungen mit der sRDP und die breite Unterstützung der grundsätzlichen Methodik standardisierter Prüfungen nach den oben diskutierten Modellen zeigt die Durchsetzung des „Kompetenzparadigmas“. Das Kompetenzmodell ist nun in der Unterrichtsmethodik, bei den Bildungsstandards und bei abschließenden Prüfungen umgesetzt, allein in der Leistungsbeurteilung gilt die alte LBVO 1974.

12 Europäisierung und Berechtigungen: die höhere Berufsbildung als „Standortfaktor“ für Österreichs Wirtschaft

Die Verträge der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) 1952 in Rom enthielten in den Artikeln 57, 118 und 128 Ansätze zu einer gemeinsamen Politik der Gründerstaaten in den Bereichen Arbeitsmarkt und Berufsbildung. Die Berufsbildung war von Beginn des europäischen Einigungsprozesses an Teil der gemeinsamen Überlegungen, bedingten doch zwei der vier Grundprinzipien der späteren Europäischen Union (EU) – die Niederlassungsfreiheit und der freie Austausch von Gütern und Dienstleistungen – dass berufliche Berechtigungen europaweit anerkannt werden müssen. Kein Wunder, dass die „Generaldirektion Beschäftigung und Berufsbildung“ die österreichischen Überlegungen auch immer mit beeinflusste – und natürlich auch umgekehrt. Die Allgemeinbildung kam erst durch die Verträge von Maastricht mit ins Spiel und beschränkte sich im Wesentlichen auf die Vermittlung von Schüler*innenaustausch und Schulkooperationen zwischen den Mitgliedsländern (Comenius, Schul-Twinning-Projekte).

Die Berufsbildung der deutschsprachigen Länder (einschließlich Südtirol und Teilen von Dänemark) mit dem dualen Berufsausbildungssystem bildete auch immer ein interessantes Studienobjekt für andere Mitgliedsländer, die sich seit 1952 einmal mehr, einmal weniger mit dieser für sie exotischen Variante der Berufsbildung beschäftigten. Die Berufsbildungsforschungsorganisation der EU, die CEDEFOP, begann sehr früh, die Berufsbildungspolitik der Mitgliedsländer zu vergleichen und Effizienz und Fortschritt bei europäischen Aktionen zu messen. Dies betraf Aktivitäten zur Arbeitsmarktfähigkeit („Employability“) von Schulabgänger*innen, das Thema „Job guarantee“ für junge Menschen, die unterschiedlichen Ansätze einer europäischen „Skillsstrategie“ (Fähigkeiten und Fertigkeiten von Ausbildungsabgänger*innen für den europäischen Arbeitsmarkt), den Kampf gegen den frühen Schulausstieg („against early school leavers“), eine recht zurückhaltende Beschäftigung mit Migrations- und Flüchtlingsfragen in der Berufsbildung und immer wieder das Thema der technologischen Qualifikationen, das die europäischen Aktivitäten in verschiedenen Varianten beeinflusste („IT-qualifications“, „digital skills“, „flipped classroom“, „exchange platforms“).

Die ersten wichtigen europäischen Aktivitäten, die ins Bewusstsein der österreichischen Berufsbildner*innen kamen, waren die Anerkennung von Di-

plomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen – um die einige Jahre hart gerungen wurde – und die (durchaus verlockende) Möglichkeit, Fördermittel der europäischen Sozialfonds für Projekte und Austauschprogramme der Berufsbildung in Österreich zu bekommen. Die Beschäftigung mit diesen Materien begann in den 1980er Jahren und erhielt dann natürlich mit dem Beitritt Österreichs zur europäischen Union 1995 eine gewisse Dynamik. Die erste Anerkennungsrichtlinie beruflicher Berechtigungen reglementierter Berufe datiert aus dem Jahre 1995 (92/51/EWG).

Die zweite Anerkennungsrichtlinie erfolgte 2005 (2005/36/EU); sie repräsentiert den Stand der Anerkennung von österreichischen Berufsabschlüssen in allen europäischen Mitgliedsländern, wenn die Berufsausübung in diesen Ländern reglementiert ist. Freie Berufe müssen natürlich keine Regulative aufweisen (z.B. Betreiber von Solarien, IT-Dienstleistungen (!), Astrologie). Die Anerkennung muss in den EU-Mitgliedsländern automatisch erfolgen, wenn der Zugang zum reglementierten Beruf in einem der Mitgliedsländer gegeben ist (Seel 2019, S. 89). Die ist vor allem in wirtschaftlichen und technisch-gewerblichen Sektoren gegeben. Im medizinischen Bereich oder bei frei ausübaren, meist akademischen Berufen, ist die Umsetzung aber noch immer schwierig.

Die zweite in Österreich spürbare Entwicklung war die Möglichkeit der Teilnahme der Berufsbildung an Projekten der Europäischen Sozialfonds (ESF) seit 2001. Natürlich gibt es in jedem Mitgliedsland Austauschprogramme für Studierende und Schüler*innen, aber auch Lehrende. Sie werden immer nach europäischen Geistesgrößen benannt. 1995 wurden berufsbildende Projekte unter dem Titel „Leonardo-da-Vinci“ für die Berufsbildung gefördert, „Sokrates“ für die Allgemeinbildung. Schulkooperationen wurden unter dem Titel „Comenius“ gefördert, Erwachsenenbildungsprogramme unter dem Titel „Grundtvig“, Lehreraustauschprogramme unter „COMETT“. Schließlich wurden die „Erasmus“-Studierenden an Hochschulen und Universitäten zu der Trademark des gesamten Austauschprozesses. 2012 beispielsweise waren 24% der europäischen Studierenden ein oder zwei Semester an einer europäischen Universität außerhalb des Heimatlandes. Wahrscheinlich auch aus diesem Grund wurden 2012 alle Austauschprogramme unter dem Titel „Erasmus+“, zusammengefasst. Die österreichische Ratspräsidentschaft verhandelte 2018 die Erweiterung von „Erasmus+“, 2021 bis 2027 auf alle Jugendlichen in Ausbildung und konnte die Mittelzuweisung für die Austauschprogramme

fast verdoppeln. Die dualen Lehrausbildungen wurden explizit als ebenfalls anspruchsberechtigt genannt; man hofft, den europäischen Lehrlingsaustausch in den nächsten Jahren ankurbeln zu können.

Eine Schiene der Europäisierung, die seit 2014 interessant werden kann, betrifft Schultypen, die auf Austauschprogramme in hohem Maße angewiesen sind: die Tourismusschulen beispielsweise, aber auch technische Spezialausbildungen. Das Kredit-Anrechnungssystem EC-VET („EC-VET“ bedeutet, dass europäische Kreditpunkte in der Berufsbildung vergeben werden können) bewirkt, dass Praktika und Studiererfahrungen im europäischen Ausland auf die nationale Ausbildung angerechnet werden können. Es laufen Pilotversuche an Standorten, die erfolgreich sind. Mit einer systematischen „Bepunktung“ der Auslandspraktika ist in den nächsten Jahren zu rechnen (Heffeter 2014).

Eine der überraschenden Errungenschaften der letzten Jahre ist das NQR-Gesetz 2016 (NQR = Nationaler Qualifikationsrahmen). Dabei geht es darum, alle europäischen Berufsausbildungsgänge in acht Niveaus (= Levels) einzuteilen, vom Pflichtschulabschluss bis zum europäischen Doktorat (PhD) und so Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungs- und Ausbildungsgängen in den europäischen Mitgliedsländern anzustreben. Die akademischen Grade Bachelor, Master und PhD sind im Gesetz automatisch eingestuft. Das Dokument des europäischen Rates zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) stammt aus 2008 und beauftragt die Mitgliedsländer, in einem nationalen Qualifikationsrahmen ihre sekundären und tertiären Berufsausbildungsgänge einzuordnen. Für Österreich war wichtig, dass das Modell auf dem ungefähr zeitgleich entwickelten Kompetenzmodell von Anderson und Krathwohl (2001) aufbaut, das ein Modell für die Umsetzung von Bildungszielen geschaffen hat und in der Beschreibung den Ergebnissen von Kompetenzen von Berufsbildungsgängen gut entspricht. Mit diesen Erfahrungen wurde in Österreich einiges erprobt, um einen nationalen Qualifikationsrahmen umzusetzen. Aber erst 2014 gelangte man zur Auffassung, dass nur ein Gesetz mit einer ausgefeilten Überprüfungs-methode die „Befüllung“ eines nationalen Kompetenzrahmens ermöglichen kann. In breiten Expert*innenrunden und mit fachlichen und fachpädagogischen Gutachten wurden bisher alle Lehrausbildungen, die berufsbildenden mittleren Schulen, die berufsbildenden höheren Schulen, die Ingenieur-zertifizierung gemäß Ingenieurgesetz 2017, die Meisterprüfungen im gewerblichen Bereich, Ausbildungen im Bereich der Landesverteidigung und akademisch-psychologische Ausbildungen eingeordnet. In Zu-

kunft wird es darum gehen, auch nicht formale Bildungsgänge der Erwachsenenbildung zu bewerten und so die lebensbegleitende Weiterbildung in Zeiten raschen wirtschaftlichen und industriellen Wandels in das Schema zu bringen. Die Vergleichbarkeit aller europäischen Bildungsgänge bringt überraschende Einsichten in die Qualifikationen in allen Mitgliedsstaaten und erleichtert natürlich auch die berufliche Mobilität. Die Vision dabei ist auch, ein flexibles, aber nachhaltiges System persönlicher und beruflicher Weiterbildung zu schaffen, dem man lebensbegleitend verpflichtet bleibt.

Den Abschluss dieses Abschnitts zu europäischen Perspektiven in der Berufsbildung soll eine Kategorisierung bilden, die die Franzosen als „vier Karrierpfade der Berufsbildung in Europa“ diskutieren (Vorstellung anlässlich einer EU-Bildungskonferenz in Paris, 2006):

Die rein akademische Variante – möglichst hohe (akademische) Erstausbildung – mit wenigen strukturierten Weiterbildungselementen, wobei der gute Name der abschließenden Bildungsinstitution die Karriere befördert. Referenzländer sind Frankreich und viele südeuropäische Länder.

Ein System universeller Sekundarbildung, das dominierend allgemeinbildende, aber auch berufsbildende Elemente enthält und dann in einen universitären Sektor mündet. Referenzmodelle sind die nordeuropäischen Staaten, ein Beispiel die schwedischen „Berufsgymnasien“.

Ein sehr marktwirtschaftlich-betrieblich orientiertes System, das auf Qualifikationen aufbaut, die man im Beruf erwirbt – streng getrennt von der akademischen Ausbildung, die diese Elemente nicht hat. Referenzland ist England („United Kingdom“).

Und schließlich das auf den handwerklichen Zünften des Mittelalters aufbauende stark reglementierte System von Berufsausbildungen in den deutschsprachigen Ländern.

Alle Systeme haben ihre Vor- und Nachteile, alle beanspruchen ihren Weg als den besten beim Übergang in den Beruf. Man kann sich vorstellen, wie schwierig, aber auch wichtig eine Einordnung derart unterschiedlicher Systeme in einen gemeinsamen Referenzrahmen ist. Trotzdem ist das „Transparenzinstrument“ auf gutem Weg und bewirkt langsam einheitliche Strukturen im zukünftigen konsolidierten gemeinsamen Europa.

13 Die Zukunft der beruflichen Bildung

Die aktuellen Schlüsselfragen sind heute vor allem durch den Rückgang der Schülerzahlen und die sehr hohe Diversität der beruflichen Bildungsgänge determiniert: Wie sieht es mit den Grundkompetenzen nach der 8. Schulstufe aus? In welcher Struktur kann das breit aufgestellte berufliche Schulwesen in Österreich überleben? Überschneiden sich humanberufliche und kaufmännische Bildungsgänge? Warum verlieren einige, auch fünfjährige Bildungsgänge, laufend Schüler*innen? Ist die Praxishandelsschule im bestehenden Konzept noch zu retten? Ist die BMS überhaupt noch ein Modell für die zukünftige anspruchsvolle Arbeitswelt? Brauchen wir wirklich 230 Lehrberufe, wobei fast ein Drittel dieser Bildungsgänge keine oder nur ganz wenige Schüler*innen hat? Ist die Berufsbildung auf die „Industrie 4.0“ (intelligente Steuerung) und die „Industrie 5.0“ (ressourcenschonende Produktion) vorbereitet? Ist die Berufsbildung in ihrer extrem differenzierten Art flexibel für neue Anforderungen? Welche beruflichen Bildungsgänge brauchen wir für Jugendliche aus migrantischen Milieus, die sich mit Sprache und Kultur im neuen Heimatland schwertun? In Anlehnung an ein Expertenpapier (Schlögl 2017) kann man die Entwicklungen in acht Thesen gliedern:

13.1 Grundkompetenzen

Berufliche Anforderungen und entsprechend fordernde Ausbildungswege brauchen verlässliche Vorqualifikationen. Kompetenzmessungen in ausgewählten Schlüsselqualifikationen (Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien) zeigen, dass hier BMS-Absolventinnen und -Absolventen gegenüber Lehrabsolventinnen und -absolventen im Erwachsenenalter klar bessere Werte zeigen. Dies bedeutet, Aufnahme- bzw. Zugangsregelungen zu BMS und Lehre anzupassen bzw. einen Pflichtschulabschluss als definiertes Kompetenzniveau einer sachlich-materiellen Bestimmung einzuführen („Grundbildungsnachweis“; Niveau der 8. Schulstufe), welche die aktuelle alters- oder schulstufenbegründete Erfüllung der Schulpflicht ablösen. Dies sollte mit einem Rechtsanspruch auf entsprechende Lernangebote bis zum 18. Lebensjahr verbunden sein. Dieser Grundbildungsnachweis kann in verschiedenen pädagogischen Settings stattfinden (spezielle Lerngruppen, Sommerkurse, parallel zur Berufsorientierung geführte Kurse, inte-

griert in das polytechnische Curriculum) und führt nicht automatisch zu längerer (Aus-)Bildungszeit.

13.2 Berufswahlkompetenz

Die Umsetzung der seit Ende der 1990er Jahre verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ in der 7. und 8. Schulstufe erfolgt in markant unterschiedlicher Weise bei den gymnasialen Unterstufen und den Mittelschulen und variiert auch innerhalb dieser Schultypen erheblich standortspezifisch. Dies betrifft die curriculare Ausgestaltung (eigener Gegenstand oder integriert) sowie die Intensität und Frequenz der häufigsten Aktivitäten (Besuche bei Berufs-Infozentren des AMS, Messen, digitalisierte Formen von Informations- und Beratungsleistungen, ...). Daher ist eine verbindliche Verankerung des Bildungsziels der Bildungs- und Berufswahlkompetenz zum Ende der Schulpflicht in beiden Schultypen der unteren Sekundarstufe sowie eine tatsächliche und nachweisliche Implementierung zum Nutzen aller Schüler*innen. Die bereits 1998 eingeführte verbindliche Übung für die 7. und 8. Schulstufe sowie die neuerliche Verankerung im aktuellen Autonomiepakt müssen dafür konsequent implementiert werden. Insbesondere in der Berufsvorbildung und Berufs- und Bildungswegorientierung könnte so das Know-how der Polytechnischen Schulen (PTS) für alle Schulformen in der 7. bis 9. Schulstufe sowie in den vorgelagerten Angeboten und den Eingangsphasen der überbetrieblichen Ausbildung zur Verfügung gestellt werden.

13.3 Zugänge und Anrechnungen systemisch besser gestalten, neues BMS-Modell

Vor dem Hintergrund des seit kurzem in Kraft getretenen Ausbildungspflichtgesetzes wäre es zeitgemäß, die formal angelegten und real manifestierenden Übergänge zwischen der 8., 9. und 10. Schulstufe neu zu bewerten und zu gestalten. Dies könnte in eine Harmonisierung des Zugangs zu Lehre und BMS durch ausgeklügelte Schulstrukturmodelle unter Beibehaltung des Formats der höheren Ausbildungen münden. Ziel sollte auch sein, für alle Branchen und Berufsfelder Ausbildungsgänge bis zum 18. Lebensjahr (Ausbildungspflichtgesetz) anzubieten. Darüber hinaus bedarf es einer strukturellen Harmonisierung der bisherigen Schultypen PTS, Berufsschule und BMS in Bezug auf Bundesländer-Kompetenzverteilung, Pädagog*innen-Zuständigkeiten, Finanzierung

etc., aber auch in räumlicher Hinsicht. Detaillierte Prüfungen der bisherigen räumlichen Verteilung der bestehenden Schulen/Schultypen und Schülerzahlen und entsprechender sachlogischer Neuordnungen sind eine daraus folgende Konsequenz.

Zwischen den beiden großen Ausbildungssegmenten Lehre und berufsbildendes Schulwesen liegt seit den nicht mehr vollzogenen Gleichhaltungen der Abschlüsse (der früheren Regelungen des § 28 Berufsausbildungsgesetz, BAG) nicht einmal mehr eine geregelte Praxis auf der Ebene der Gesamtabchlüsse vor. Für die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzbereichen oder Qualifikationsteilen stellt sich dies noch schwieriger dar, da entsprechende Verfahren nicht geregelt vorliegen. Daher muss eine zeitgemäße und unbürokratische Regelung für eine valide Anrechnung von Vorqualifikationen geschaffen werden: Konzeptionelle Regelungen für wechselseitige Anrechnungen/Validierung von Qualifikationsteilen und Lehrzeit-Ersatz zwischen Lehre und BMS sind einzuführen und mit einem entsprechenden Grad an Verbindlichkeit auszustatten. Wichtig sind auch die Entwicklung und Umsetzung eines Pilotprojektes für eine wechselseitige Zulassung zu Abschlussprüfungen von Lehre und berufsbildender mittlerer Schule (und den damit verbundenen Berechtigungen) in einem ausgewählten Fachbereich (Sozialpartner 2013).

Modellversuche in Vorarlberg haben gezeigt, dass in mehreren Branchen eine gemeinsame schulische und duale Ausbildung (zwei Jahre Schule mit aufgesetzter zweijähriger Lehrausbildung) Sinn macht. Diese vierjährige Konstruktion könnte die Qualifikationen einer mittleren schulischen mit einer dualen Ausbildung vereinen und mit einer Kombination von Fachabschluss- und Lehrabschlussprüfung enden. Schulische Grundkompetenzen und betriebliche Erfahrung ließen sich vereinen und ein breites Spektrum von Einsatzbereichen erzielen.

Außerdem sollte es eine Anpassung der gesetzlichen Regelungen für die Aufnahme außerordentlicher Schüler*innen in ein freiwilliges 10. bzw. 11. Schuljahr im Sinne einer Erweiterung der Schulpflicht über das 9. Schuljahr hinaus (§ 32a SchUG) geben.

Höhere Abschlüsse sollen künftig automatisch die Berechtigungen formal niedrigerer Abschlüsse vergeben. So könnte ein positiver Abschluss der Berufsschule die Berechtigungen des Pflichtschulabschlusses mitvergeben.

13.4 Angebote für unversorgte Jugendliche sicherstellen

Die seit den 1990er Jahren unter der Bezeichnung Jugendausbildungssicherung als arbeits-marktpolitisches Aktionsprogramm begonnenen Maßnahmen für Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen (strukturelle Lehrstellenlücke, persönliche Vermittlungshindernisse) keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten, wurden, da – zumindest regional – keine nachhaltige Garantie eines ausreichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebots gegeben ist, mittlerweile als überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) auf berufsbildungsrechtliche Beine gestellt (Schlögl & Maierl 2012). Die Organisation und Finanzierung verblieb jedoch beim Arbeitsmarktservice. Auch der Anteil jener Ausbildungen mit verlängerter Lehrzeit und Teilqualifizierungen – wie im Berufsausbildungsgesetz geregelt – wächst weiter. Die Angebote der überbetrieblichen Berufsausbildung sind weiterhin unverzichtbar. Aber ÜBA sowie auch Produktionsschulen reichen vor dem Hintergrund der Ausbildung bis 18 noch nicht aus, um allen jungen Menschen ein passendes Angebot zu machen. Der Weiterentwicklung bestehender und der Gestaltung neuer Angebotstypen muss besonderes Augenmerk geschenkt werden, um auf diesem Wege jeweils passende Zugänge anbieten zu können. Bestehende Pilotprojekte wären bundesweit auszuweiten. Der bestehende Schulversuch für Ausbildung analog zum § 8 BAG in den BMS sollte ausgeweitet und die auch in der dualen Ausbildung möglichen standardisierten Teilqualifizierungen, die arbeitsmarktrelevante Profile adressieren, aktiv genutzt werden. Aber auch für entsprechende Erfordernisse des Spracherwerbs (Jugendliche mit Fluchthintergrund etwa) sollten entsprechende Lösungen in der betrieblichen oder vollschulischen Berufsbildung umgesetzt werden.

13.5 Höher qualifizierten Zielgruppen zusätzliche Angebote machen

Die Berufsreifeprüfung und das Fördermodell Lehre mit Matura hat sich inzwischen neben den BHS-Schulen als Doppelqualifizierungsmodell zu Recht gut etabliert. Die aufeinanderfolgende Variante der Reifeprüfung mit anschließender betrieblicher Lehre ist in Österreich hingegen nur in wenigen Lehrberufen geläufig (Buchhandel, pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz, Versicherungen) und etabliert sich erst langsam (aktuell rund 2%). In Deutschland hingegen verfügt über nahezu ein Viertel der Ausbildungsanfänger*innen über ein Abitur (inkl. Fachhochschulreife). Daher wäre ein fachlich beschränktes

Angebot einer Lehre nach der Matura mit verkürzter Lehrzeit bei entsprechender Vorqualifikation und entsprechend modernen andragogischen Ansätzen („Erwachsenenlernen“) zur Gewinnung neuer Zielgruppen zu erproben und dafür entsprechende Betriebe anzusprechen. Bereits angelaufene Pilotprojekte sind zu beobachten und die Erfahrungen auszuwerten. Das Angebot sollte erst einmal fachlich beschränkt sein, um nicht die grundständige Lehrlingsausbildung zu konkurrenzieren. Auch Kooperationen von Betrieben, Berufsschulen und Schulstandorten, die Ausbildungen nach SchOG-B anbieten (Aufbaulehrgänge und Kollegs), wären zu befördern.

13.6 Neuaufstellung der BHS, horizontale Durchlässigkeit

An den berufsbildenden höheren Schulen verlieren kaufmännische und humanberufliche Standorte Schüler*innen. Unter anderem auch deswegen, weil sie sich konkurrenzieren. Seit dem Wegfall der frauenspezifischen Komponenten 1987 (höhere Schulen für „Frauenberufe“) gibt es für HAK, HLW, Mode- und Tourismusschulen starke fachliche Überlappungen. Die wären zugunsten eines einheitlichen Grundausbildungsmodells mit Ausbildungsschwerpunkten zu überdenken. Es sollte der Grundsatz gelten: Jeder BHS-Bildungsgang soll sich einer Wirtschaftsbranche verbunden fühlen und dort den Nachwuchs im mittleren Management rekrutieren. Diese Bildungsgänge sollen mit Abschluss und dreijähriger wirtschaftlicher Praxis eine Berufsbezeichnung ähnlich dem Ingenieurtitel erhalten.

Die Anrechnung von Ausbildungsteilen und Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen ist schon lange ein Thema der nationalen und europäischen Berufsbildungspolitik. Die Transparenzinstrumente (EC-VET, EQF, Europass u.a.) versuchen auf instrumenteller Basis zu unterstützen. Und auch die in Entwicklung begriffene nationale Validierungsstrategie wird darauf Bezug nehmen (müssen). Die hohe internationale Reputation der österreichischen Berufsbildung sollte sich auch in einem Vertrauen der nationalen Akteur*innen der einzelnen Berufsbildungssektoren in Österreich widerspiegeln und ein wechselseitiges, einfaches und dennoch verlässliches Anerkennen von Kompetenzen ermöglichen.

13.7 Einführung und Änderung von Berufen, Digitalisierung

Der gesellschaftliche und qualifikatorische Wandel muss auch in der Ausbildungspraxis aufgegriffen werden. Die Neuordnung von Berufen, die Einführung neuer Berufe und Lehrplanrevisionen gehören zu den Regelprozessen der Berufsbildungspolitik. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der Berufsbilder größer und die Differenzierung stärker wird. Dies führt unter anderem dazu, dass von den etwa 230 Berufsbildern 70 kaum oder nicht mehr nachgefragt werden. Es wäre ein Prozess zu etablieren, dass singuläre und wenig nachgefragte Berufsbilder überprüft und eventuell in benachbarten Berufen aufgehen. Die derzeitige Praxis verschlingt Kosten ohne Effizienzgewinn. Diese könnten auf eine verstärkte Digitalisierung umgelenkt werden.

Die Rolle der „Digitalisierung der Bildung“ bei der beruflichen Bildung auf Facharbeiter*innen-Niveau ist, was die Lehr-Lernprozesse (betrieblich und schulisch) und auch das Prüfungshandeln (siehe Lehrabschlussprüfung) betrifft, derzeit kein breites Entwicklungsfeld; könnte hier aber eine deutlich bessere Ausgangsbasis für künftige Überlegungen und Maßnahmen schaffen. Daher ist es notwendig, die Ausbildungsvorschriften systematisch zu evaluieren, zu überarbeiten und in den Ausbildungsplänen die digitalen Kompetenzen zu verstärken. Moderne Ausbildungsinhalte und Methoden für und durch Digitalisierung und Industrie 4.0 (intelligente Steuerung) bzw. 5.0 (ressourcenschonende Produktion) müssen in die beruflichen Bildungsgänge bis hin zur beruflichen Weiterbildung und Höherqualifizierung Eingang finden. Ansätze wie etwa die Pilotfabriken und andere Instrumente sollten aktiv verbreitet und genutzt werden. Für innovativen digitalen Unterricht sowie arbeitsplatznahe Unterweisung braucht es einen umfassenden, praxisorientierten und qualitätsgesicherten Pool an frei verfügbaren und anpassbaren Lernressourcen (für Lehrende wie auch Lernende).

13.8 System der beruflichen Höherqualifizierung ausbauen

Hochwertige berufliche Bildungswege (Meister- und gewerbliche Berechtigungsprüfungen, Werkmeisterausbildungen, berufsbegleitende und duale Studien sowie ähnliche höher qualifizierende Abschlüsse in spezifischen Sektoren) sind einer breiteren Öffentlichkeit kaum bekannt (Mayer & Schmied 2013; Schmied & Mayer 2014). Die vergleichsweise einfache und vergleichbarere Struktur der Bologna-Studienarchitektur (Bachelor- / Master- / Doktoratspro-

gramme), die sich unabhängig von Domänen und Disziplinen durchgesetzt hat, eröffnet eine klare aufstiegsorientierte Perspektive. In der beruflichen Bildung gestalten sich diese Wege jeweils unterschiedlich, je nach Fachbereich oder Branche. Trotz dem allgemeinen Trend zur Höherqualifizierung führt dies zu einer Marginalisierung von hochwertigen, arbeitsmarktrelevanten, beruflichen Karrierepfaden, die wegen ihrer Kleinteiligkeit wenig im Bewusstsein der Öffentlichkeit verankert sind und bei der Berufswahl von Jugendlichen, deren Eltern, aber auch Beraterinnen und Beratern sowie Lehrkräften wenig thematisiert werden. Daher ist eine Sicherstellung systematischer Darstellungen auch der beruflichen Bildungswege (Höherqualifizierungen) sowie der neu entstehenden hybriden Formen von hochschulischer und beruflicher Bildung in allen Materialien der Berufs- und Bildungswegorientierung, auch unter Berücksichtigung der relevanten Arbeitsmarkt-Outcomes, insbesondere auf den Stufen 5 bis 8 des nationalen Qualifikationsrahmens zu betreiben („2. Weg zur höchsten Berufsqualifizierung“). In der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften der Berufsorientierung (Lehrer*innen, Berater*innen, ...) sind auf Grundlage von Evidenz die volkswirtschaftliche Bedeutung sowie die individuellen Erträge von beruflicher Qualifizierung gleichberechtigt neben anderen Bildungswegen darzustellen.

Viele Apologet*innen der Berufsbildung spüren, dass in den nächsten Jahren größere Änderungen der Berufsbildung und Berufsausbildung in Österreich bevorstehen, um für die Anforderungen der Wissensgesellschaft in den nächsten Jahrzehnten gerüstet zu sein.

Literatur

- Anderson L. & Krathwohl D. (2001). *A Taxonomie for Learning, Teaching and Assessing – a Revision of Blooms Taxonomie of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BBS – Handbuch (1962ff). *Vorschriftensammlung für das berufsbildende Schulwesen, Abschnitt I, die Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens in Österreich bis 1918*, Innsbruck.
- Boyer, L. (2006). *Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias, Studententexte*. Wien: Jugend & Volk.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1979) (Hrsg.). *Bildungsbericht 1979, die OECD-Prüfung des österreichischen Schulwesens*, Wien.

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1992). *Diversification of Higher Education in Austria, Background report, submitted to OECD*, Wien.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1993). *Bundesgesetz über die Fachhochschulstudiengänge*, BGBl. Nr. 340/1993.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Pflichtschulabschlussprüfungsgesetz (PPG)*, BGBl. II. Nr. 72/2012).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010). *BRP – Curriculum-Verordnung*, BGBl. II. Nr. 40/2010.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Babel Helene, 2018). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens*, Wien.
- Cech, F. (1948). *Das technische und gewerbliche Bildungswesen. 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848 bis 1948*, Wien.
- Cech, F. (1950). *Zur Neugestaltung der österreichischen Berufsschule – Berichte und Empfehlungen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Cech, F. (1958). *Das österreichische berufsbildende Schulwesen in der gegenwärtigen Problematik des Nachwuchsbedarfs der Wirtschaft. Sonderdruck aus den pädagogischen Mitteilungen. Beilage zum Ordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht*, Jahrgang 1958, Stück 4, S. 2.
- Dorninger, C. & Horschinegg, J. (2009). *Berufsbildende Schulen: Lernvielfalt seit 250 Jahren. Wissenplus, österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 1, 2008/09, S. 10–14.
- Dorninger, C. (2013). *Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Erwachsenenbildung*, 11, S. 2–5.
- Dumreicher, A., Freiherr von (1871). *Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts in Österreich*, Wien.
- Dumreicher, A., Freiherr von (1872). *Die Pflege des gewerblichen Fortbildungs- und Mittelschulwesens durch den österreichischen Staat*, Wien.
- Eder, F., Haider, G., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Zukunft: Schule – Abschlussbericht die Zukunftskommission*, Salzburg.
- Engelbrecht, H. (1985). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 4. Von 1948 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Flich, R. (1996). *Im Banne von Klischees – die Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945, Bericht Frauenforschung BMUK*, Wien

- Glöckel, O. (1928). *Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule*. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei.
- Golob, H. (1970). Die k. und k. Real-Handlungs-Academie in Wien. In F. Romanik (Hrsg.), *200 Jahre Real-Handlungs-Academie. 200 Jahre kaufmännisches Schulwesen in Österreich* (S. 23), Wien.
- Grüner, G. (1967). *Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet*. Braunschweig: Westermann.
- Heffeter, B. (2014). *Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor? Eine Faktenanalyse im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen von Heffeter B. und Burmann C.*
- Kielhauser, E. (1931). *Geschichte des gewerblichen Bildungswesens im alten und neuen Österreich*, Klagenfurt, S. 23.
- Mayr, T. & Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21 (09), S. 1–11.
- Mayer, K. (2007). Lernprozesse in der Politik am Beispiel der Etablierung des Fachhochschulsektors in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 36 (3), S. 303 – 317.
- Müller, N. (1944). Die Ausbildung der Lehrkräfte für die kaufmännischen, gewerblichen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen, *Der deutsche Erzieher*, S. 33.
- OECD (Hrsg.) (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Hrsg.) (2017). *OECD Employment Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en (2022-09-11).
- Paechter, M. (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Partisch, F. (1970). Plan eines Systems der Berufsausbildung – eine Diskussionsgrundlage, *Pädagogische Mitteilungen, Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht*, Stück 5, Wien.
- Pratt, J. (2003). *Policy Transfer in Higher Education – Britain and Austria, Forschungspapier, präsentiert am HIS Workshop am 9. und 10. Dezember 2003*, Wien.
- Pratt, J. (2004). The Accreditation Model and Policy Transfer. *Policy Transfer in Higher Education in Britain and Austria*, Oxford, S. 107–128
- Rohringer, J. (1970). *Die österreichische Berufsschule. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, Band 8*. Weinheim, Berlin & Basel: Beltz.
- Romanik, F. (1947). Sondernummer „Ischler Tagung“, *Zeitschrift der technisch-gewerblichen Lehrerschaft Österreichs*, 2 (neue Folge), 1.
- Schermaier, J. (1970). *Die Formen der gewerblichen Berufserziehung bis zum Facharbeiterniveau in Österreich – unter besonderer Berücksichtigung des Duosystems, Dissertation der Universität Salzburg*. Wien: Verlag Notring.

- Schermaier, J. (1981). *Die österreichische Berufsschule der Gegenwart*. Wien: Verlag VWGÖ.
- Schermaier, J. (2001). Die berufsbildenden Vollzeitschulen – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. *Educational Science, Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*.
- Schlögl, P. & Mayerl, M. (2012). *Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit. Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi*. Berlin & Wien: Lit-Verlag.
- Schlögl, P. (2017). *Ergebnisse der Arbeitsgruppe Neupositionierung der Fachkräfteausbildung in Lehre und BMS im Bildungssystem*, Wien, November 2017.
- Schmid, K. & Mayr, T. (2013). Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung: Trends, Notwendigkeiten und neue Perspektiven. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven* (S. 431–456). Linz: Traunerverlag.
- Schwarzer, H. (1986). An der Praxis orientiert – die Geschichte der BMHS Österreichs. In H. Skala & H. Schwarzer (Hrsg.), *Den Herausforderungen gewachsen, 40 Jahre Bundessektion der Lehrer an BMHS*. St. Pölten: NÖ Pressehaus.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs, Band 6 der Reihe „Erfolgreich im Lehrberuf“*. Innsbruck: Studienverlag.
- Seel, H. (2019). Brennpunkt 7, Berücksichtigung der EU-Anerkennungsrichtlinien im Bereich der BHS. In K. Satzke & W. Wolf (Hrsg.), *Brennpunkte der österreichischen Schulentwicklung – Rückblicke und Analysen, zum 85. Geburtstag von Helmut Seel* (S. 89–95). Graz: Leykam.
- Sozialpartner (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Abrufbar unter: <http://wko.at/mk/bildungsreform2013/Fundamente.pdf> (2022-09-11).
- Streiter, J. (1958). Von der K.K. Commercial-Zeichnungs-Academie zur Bundeslehr- und Versuchsanstalt für Textilindustrie 1758 – 1882. In *Festschrift zur Feier des 200-Jährigen Bestandes*. Wien: Eigendruck Bundeslehr- und Versuchsanstalt Wien 5.
- Weinert, E. F. (2001). *Leistungsmessungen an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Allgemeinbildung und Berufsbildung: zwei gleich-ungleiche Schwestern?

Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik

Abstract Deutsch

Ausgehend von Stefan Zweigs „Die gleich-ungleichen Schwestern“, einer „conte drolatique“, einer tolldreisten Geschichte, wie der Autor seine Legende im Untertitel bezeichnet, die von zwei schönen, sich äußerlich durch nichts zu unterscheidenden Schwestern erzählt, die von ihrem Ehrgeiz, sich durch größeren Ruhm und Erfolg über die jeweils andere zu erheben, in zwei völlig unterschiedliche, wenn auch gleichermaßen radikale Richtungen getrieben werden, und David Hutchens' Geschichte von Boogie, dem Höhlenmenschen, der sein altes mentales Modell in Frage stellt und eine neue Welt erkundet, die er außerhalb der Sicherheit seiner altbekannten Höhle findet, verfolgt dieser Beitrag das Ziel aufzuzeigen, wie sich Glaubenssätze in puncto des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung von ihrem jeweiligen Kontext, in dem sie gültig sind, verselbstständigt haben und damit den Anspruch erheben, in jedem Kontext gültig zu sein: Warum ist die Frage nach dem Verhältnis der beiden Bildungen noch immer nicht eindeutig gelöst? Warum stehen nach wie vor unterschiedliche Positionen einander gegenüber? Was eint, trennt und verbindet beide Bildungen? Warum lehnen so viele die Annäherung allgemeiner und beruflicher Bildung ab, wenn diese so offensichtlich erscheint? Und was hat das alles mit Bildung und Hochschule zu tun?

Schlüsselwörter

Allgemeinbildung, Berufsbildung, Bildung, Mentale Modelle, Hochschule, Leiter der Schlussfolgerungen

Abstract English

Based on Stefan Zweig's „The Equally Unequal Sisters“, a „conte drolatique“, a brazen tale, as the author calls his legend in the subtitle, which tells of two beautiful sisters, outwardly indistinguishable by anything, who are driven in two completely different, though

equally radical, directions by their ambition to rise above the other through greater fame and success, and David Hutchens' story of Boogie the Caveman, who challenges his old mental model and explores a new world that he finds outside the safety of his old familiar cave, this contribution aims to show how beliefs about the relationship between general and vocational education have taken on a life of their own from the context in which they are valid and thus claim to be valid in any context: Why is the question of the relationship between the two educations still not clearly resolved? Why are these positions still opposed to each other? What brings together, separates and connects the two educations? Why do so many people reject the convergence of general and vocational education when it seems to be so obvious? And what does all this have to do with education and higher education?

Keywords

General education, vocational education, education, higher education institution, ladder of inference

Zum Autor / Zur Autorin

Reinhard Bauer, HS-Prof. Mag. Dr. MA; Leiter des Instituts für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessor für Unterrichtswissenschaften mit dem Schwerpunkt auf didaktischem Design.
Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Evelyn Süss-Stepancik, HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Vizerektorin für Lehre und Studieren an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Mathematik.
Kontakt: evelyn.suess-stepancik@phwien.ac.at

1 Einleitung oder: Über Familienangelegenheiten, Licht und Schatten

In der Legende „Die gleich-ungleichen Schwestern“ von Stefan Zweig (1936) erfährt der Ich-Erzähler in einer nicht näher genannten südländischen Stadt von einem Einheimischen die Legende zu einem Bauwerk mit zwei baugleichen Türmen: „Ganz zuverlässig kann ich Ihnen da nicht Bescheid geben. Im Stadtplan mag es anders stehen, wir aber sagen noch immer wie in alter Zeit: das Schwesternhaus, vielleicht weil die beiden Türme einander so ähnlich sind [...]“ (ebd., S. 334). Das imposante Bauwerk, so der Ortsansässige, gehe auf die beiden Zwillingsschwestern Helena und Sophia zurück, die Töchter eines

hochmütigen Vasallen von König Theodosius und einer armen, aber schönen Krämerin. Nachdem ihr Ehemann nach einem Aufstand gegen den König auf der Flucht erschlagen worden sei, habe die Witwe mit ihren beiden Töchtern wieder in Armut gelebt. Die beiden äußerlich nicht zu unterscheidenden Mädchen, übertrieben ehrgeizig wie ihr Vater und schön wie ihre Mutter, seien mit ihrem niedrigen Stand unzufrieden gewesen. Helena habe deshalb eines Nachts mit einem adligen Jüngling die Stadt verlassen, um fortan als reiche Hetäre im von einem Buhler für sie zurückgekauften väterlichen Palast zu leben. Ihre Zwillingsschwester Sophia wiederum, die wie Helena nach Anerkennung gegiert habe, sei als Novizin in einen Orden eingetreten, um sich als Buße für ihre lasterhafte Schwester um Aussätzige zu kümmern. Der andauernde Wettstreit der beiden Schwestern habe schließlich in einer von Helena geschickt eingefädelten Probe für ihre Schwester seinen Höhepunkt erfahren: Die tugendhafte Sophia sei den Verführungskünsten eines schönen Jünglings erlegen, habe sich daraufhin mit ihrer Schwester versöhnt und ab diesem Zeitpunkt ebenfalls als Hetäre im väterlichen Palast gelebt. Im fortgeschrittenen Alter hätten die Zwillingsschwester dann beschlossen, ihren Reichtum dem örtlichen Pflegeheim zu spenden und ihren Lebensabend als Nonnen im Kloster zu verbringen. Mit dem Geld sei ein neues Pflegeheim mit zwei Türmen errichtet worden. Doch, „[...] nicht, wie es bislang Brauch war, hob hier über das Viereck des Hauses ein einziger Turm sein vierkantiges Haupt trotzig gequadert zur Höhe – nein, hier stieg weibisch schlank und in steinerne Spitzen gehüllt zur Rechten einer empor und einer zur Linken, so völlig einander gleich in Wuchs und Maßen und der zarten Anmut des gemeißelten Steins, daß [sic!] bereits vom ersten Tage an die Leute die beiden Türme ‚die Schwestern‘ nannten“ (ebd., S. 358).

Diese Geschichte der beiden gleich-ungleichen Schwestern bildet einen der beiden Ausgangspunkte für unsere Überlegungen zum Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Auch hier geht es um Familienangelegenheiten: „Solche Angelegenheiten haben immer eine lange und komplexe Geschichte, sie sind von Strategie und Zufall sowie von Verstand und Gefühl bestimmt. Nicht selten sind sie auch dadurch gekennzeichnet, dass es für viele Probleme keine eindeutig identifizierbaren Ursachen und leider auch keine klaren und vor allem keine endgültigen Lösungen gibt. Stattdessen hat man mit mehr oder weniger tauglichen Modalitäten der Problembearbeitung zu leben – bis zum nächsten Problemschub“ (Terhart 2002, S. 77). Das Bild

der fremden Schwestern¹ nutzt Terhart dazu, um auf das Spannungsverhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung hinzuweisen, das durch Unklarheiten und Entfremdungen bestimmt sei: Obwohl die Allgemeine Didaktik und die empirische Lehr-Lern-Forschung sich auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen würden, so seine These, dominiere zwischen den beiden Teildisziplinen Fremdheit und organisiertes Nicht-zur-Kennntnis nehmen.

Ähnlich verhält es sich bei der Sicht auf die allgemeine und berufliche Bildung: Doch sind die beiden Bildungen tatsächlich zwei gleich-ungleiche Schwestern, denen eine Annäherung und/ oder Zusammenarbeit nicht gelingt, obwohl beide Seiten davon profitieren könnten?

Den zweiten Ausgangspunkt für unsere Überlegungen bildet David Hutchens' Comic-Story „Shadows of the Neanderthal“ (2016), und zwar in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Glaubenssätzen in puncto des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Wir folgen hier Bauer und Strasser (2019), die in anschaulicher Weise zeigen konnten, wie die Comic-Story als Basis für eine Analyse von Glaubenssätzen genutzt werden kann.

Hutchens erzählt von Boogie, dem Höhlenmenschen, und seinem Versuch, die Menschen zu verstehen, die in Überzeugungen verhaftet sind, wodurch ihre Fähigkeit, Erkenntnisse zu teilen und Fortschritte zu machen, drastisch einschränkt wird. Hutchens adaptiert Platons Höhlengleichnis, das dieser zu Beginn des siebten Buches von „Der Staat“ (2017) verwendet, um zu erklären, dass es bei Bildung darum geht, aus der Höhle herauszukommen und die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist, und nicht nur die Schatten an den Wänden, während unsere Rücken zum Eingang gerichtet sind. In der Adaptierung finden sich ein paar Details, die im ursprünglichen Gleichnis so nicht enthalten sind. Dies lässt sich der folgenden Zusammenfassung von Bauer und Strasser (2019, S. 209 ff.) entnehmen:

¹ Das Themenheft der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ mit dem Titel „Fremde Schwestern – Allgemeine und Berufliche Bildung“ (Büchter & Steier 2020) greift ebenfalls das Bild von Terhart auf und widmet sich angesichts der bis dato noch nicht aufgehobenen institutionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Argumenten der Frage der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

„Unga, Bunga, Oogie, Boogie und Trevor sind fünf Höhlenmenschen, die in einer Höhle zusammenleben. Tagein tagaus warten sie nur darauf, dass tote Käfer und vertrocknete Blätter in ihre Höhle gelangen, damit sie etwas zu essen haben. Ihr einfältiges Leben stört die fünf nicht weiter, da sie glauben, dass der Höhleneingang der Rand des Universums ist und es draußen bestenfalls nichts, einen großen Drachen oder einen verrückten Gott gibt, der danach trachtet, sie zu zerstampfen. Trotz ihrer theologischen Differenzen sind sie sich darin einig, dass es nicht notwendig ist, die schützende Höhle zu verlassen, geschweige denn dem Eingang das Gesicht zuzuwenden. Sie kehren ihm den Rücken zu. Kommt draußen ein Schmetterling vorbei, springen sie vor Freude auf und jagen seinen flatternden Schatten. Die Höhlenmenschen merken nicht, wie begrenzt ihr Verständnis von der Welt ist. Für sie ist es die Wahrheit. Damit sind sie zufrieden. Diese Ruhe wird erst gestört, als der hungrige Boogie eines Tages die Frage stellt, ob es nicht außerhalb der Höhle mehr Nahrung, Wasser und Platz gebe, wenn sie nicht sehen würden, was wirklich sei. Diese Frage lässt die anderen total ausflippen. Sie bezichtigen Boogie, den Verstand verloren zu haben, ja narzisstisch zu sein und alles zerstören zu wollen, und jagen ihn schließlich ins grelle Licht der Welt draußen. Vom schockierenden Angriff der anderen benommen, bricht er vor der Höhle erschöpft zusammen. Er versteht nicht, warum sich sein Klan so plötzlich und brutal gegen ihn gestellt hat. Er wischt sich die Tränen aus dem Gesicht und steht auf. Die Welt, die er nun sieht, ist groß, viel größer als er sie sich vorgestellt hat. Er sieht Kreaturen, erstaunlich und vielfältig. Einige erkennt er vage an den Schatten, die er in der Höhle gesehen hat, aber ihre Schatten haben nur ihre wahre Schönheit angedeutet. In Ehrfurcht beginnt er das Neue zu erforschen und trifft dabei auf Mike, den Seher der Wahrheit und Vermittler der Weisheit, der auf dem Berghang sitzt. Dieser erzählt, dass Boogie der Erste sei, der die Höhle verlassen habe und dass es noch sehr, sehr viele andere gebe, die in hunderten von Höhlen lebten, über das ganze Land verteilt. Diese würden nie herauskommen. Sie würden nie lernen. Auf die Frage von Boogie, warum so viele in ihren Höhlen wohnten, obwohl es hier draußen größer sei, erzählt der Seer die Geschichte von den zwei Stämmen, die zunächst friedlich zusammenleben, sich dann allerdings ob der landschaftlichen Gegebenheiten (grobes, felsiges Land, bevölkert von Büffeln, Elchen und Schafen auf der einen und viel Land, bedeckt mit Weinreben, Maisstielen und wilden Baumwollsträuchern auf der anderen Seite) zu zwei feindlichen Stämmen weiterentwickeln: zu den Leuten mit den Speeren und jenen mit den Körben. Den Grund für die Zwistigkeiten vermutet Boogie im Umstand, dass jeder die Welt – verglichen mit den Schatten an einer Höhlenwand – falsch sieht und deshalb auch falsch handelt. Mike stimmt zu, ergänzt allerdings, dass es vielleicht nicht darum gehe, falsch zu sehen, sondern unvollständig zu sehen. Um Boogie das vor Augen zu führen,

bringt er ihn zuerst zu einem alten Turm im Osten, von dem aus ein Land reich an Wildtieren zu sehen ist. Die Leute, die dort leben, denkt Boogie, benötigen sicherlich Speere, Fallen und Werkzeuge für die Jagd. Danach zeigt ihm der Seher einen Turm im Westen, in einem Land, das so reich an Vegetation ist, dass seine Bewohnerinnen und Bewohner selbstverständlich Körbe, Lagerhäuser und Webstühle brauchen. Jetzt versteht Boogie, warum die beiden Stämme in den Krieg ziehen: zwei unterschiedliche Türme, zwei unterschiedliche Sichtweisen und jeder sieht nur einen Teil davon. Nicht nachvollziehen kann er, warum die Leute sich wegen der verschiedenen Ansichten streiten, warum sie nicht einfach auf die Türme der anderen steigen, damit jeder versteht, was die anderen anders sehen. Alles scheint ziemlich einfach zu sein, aber es funktioniert selten so. Die Leute werden schrecklich verärgert, wenn sie nach ihren Glaubenssätzen gefragt werden, oder wenn jemand vorschlägt, dass es andere Möglichkeiten gibt, die Dinge zu betrachten. Und es scheint, dass Bezeichnungen wie verrückt, barbarisch oder feige immer als Nächstes kommen, und darauf folgt der Gebrauch von Waffen. Mit dieser Erkenntnis macht sich Boogie auf den Rückweg zu seiner Höhle. Er möchte den anderen die Chance geben, mehr Türme zu besteigen; um mehr Wahrheit zu sehen, müssen alle zusammenarbeiten. Mikes Empfehlung, vorsichtig zu sein, immer daran zu denken, wie schmerzhaft es für einen neugierigen Höhlenmenschen wie ihn gewesen ist, die Höhle zu verlassen und sich vorzustellen, wie viel schwieriger es für die anderen, die mit ihrer Situation zufrieden sind, sein wird, schlägt er in den Wind. Wenn sie nicht lernen wollen, denkt Boogie, als er zitternd am Höhleneingang steht, wird er andere finden, die dazu bereit sind. Schließlich hat Mike gesagt, dass es viele andere gebe, die in Hunderten von Höhlen lebten.“

Wie die Zusammenfassung von Bauer und Strasser zeigt, greift Hutchens mit „Shadows of the Neanderthal“ die Bedeutung der kognitionswissenschaftlichen Theorie der mentalen Modelle auf. Der Begriff der mentalen Modelle, geprägt vom schottischen Psychologen Kenneth Craik (1943), bezieht sich auf die Überzeugungen, Bilder und Annahmen über uns selbst, unsere Welt und unsere Organisationen, die tief in uns verborgen und verwurzelt sind. Sie ermöglichen das Durchspielen gedanklicher Prozesse und können so zur Antizipation von Ereignissen im abgebildeten Wirklichkeitsausschnitt verwendet werden. Mit anderen Worten: Wir stellen uns die Frage, was wäre, wenn unsere Prämissen wahr wären.

Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung eignet sich Hutchens' Geschichte v.a. deshalb, da wir sie als Folie benutzen können, um aufzuzeigen, warum es gera-

de im Kontext vielfältiger Transformationsprozesse wie der Globalisierung und Internationalisierung, der Digitalisierung von Lebens- und Arbeitswelt, der Urbanisierung, dem demografischen Wandel, der Feminisierung und Diversität sowie der Nachhaltigkeit wichtig ist, das mentale Modell des Entweder-Oder (Allgemeinbildung oder Berufsbildung, Gleichwertigkeit oder Gleichartigkeit etc.) zu hinterfragen und sich über die Bedeutung einer umfassenden Bildung Gedanken zu machen, und zwar in einem Sowohl-als-auch-Setting.

Für Büchter (2017, S. 22) steht die „Verhältnisfrage in der Diskussion um Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen im Raum“. Sie identifiziert drei mögliche Antworten: Aus der anthropologisch und bildungsphilosophisch-neuhumanistischen Perspektive betrachtet, sind allgemeine und berufliche Bildung untrennbar miteinander verbunden. Hier verweist sie auf Euler (2015, S. 139), der insistiert, „dass das Allgemeine und Besondere nur als Dialektik zu haben ist, aber nicht als getrennte und isolierte Teile, so wie man auch bei einem Stabmagneten nicht durch Zersägen den Plus- und den Minuspol getrennt nach Hause nehmen kann.“ Kutscha (1996, S. 151) wiederum, so Büchter weiter, erwähne eine diametral entgegengesetzte Sichtweise, und zwar die Trennung als Folge (berufs-)bildungspolitischer Kontroversen, die im „Kontext der Verteilung gesellschaftlichen Wissens als Mittel des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten beruflichen Positionen“ zu verstehen seien. Gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System hätten die Gymnasien die Funktion einer „berufspropädeutischen Einrichtung für anspruchsvolle akademische Berufe“ (ebd.). Baethge (2006, S. 16) spreche laut Büchter schließlich – bezogen auf die Situation in Deutschland – von einer Spaltung, einem deutschen „Bildungs-Schisma“. Die institutionelle Segmentierung von allgemeiner und beruflicher Bildung sei als „dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander“ zu verstehen, „die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (ebd.).

Was lässt sich aktuell zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung beobachten?

2 Über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung oder: Versuch einer explorativen Annäherung

Ziel dieses Abschnitts ist es nicht, Paradigmen des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung in ihrem historischen Kontext noch einmal zu rekonstruieren oder gar zu reproduzieren. Dazu gibt es in der Literatur eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung, die in den letzten drei Jahrzehnten von Harney und Zymek (1994) bis Büchter (2017) reicht. Wir wollen uns auch nicht wie Don Quijote gebärden und „gegen die institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ (Reichenbach 2021, S. 370) ankämpfen, stehen die Allgemeinbildung und die Berufsbildung doch „bildungspolitisch bewährt und gesellschaftlich akzeptiert [...] in der hiesigen Bildungslandschaft“ (ebd., S. 371). Wie eine Forensikerin und ein Forensiker wollen wir aber einzelnen Spuren der „Gewohnheiten des dichotomischen Denkens“ (ebd.) in Hinblick auf die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung anhand von drei Thesen nachgehen:

1. Die Bedeutung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird kontrovers diskutiert und lebt nach wie vor von Superioritätszurechnungen an erstere und Inferioritätszurechnungen an zweitere.
2. Das mentale Modell des Entweder-Oder, also Allgemeinbildung oder Berufsbildung, ist zu hinterfragen und im Sinne einer umfassenden Bildung durch ein Sowohl-als-auch-Setting zu ersetzen.
3. Eine Auflösung der Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich wichtig.

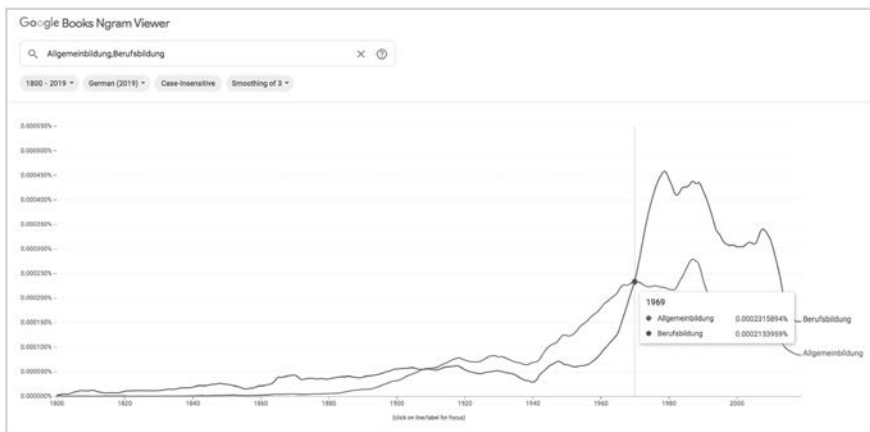
Im Folgenden begründen wir unsere Thesen. Ob diese Begründungen etwas taugen, möchten wir zur Diskussion stellen. Es geht uns primär darum, ein neues Licht auf die viel zitierte Andersartigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu werfen.

3 Erste These

Die Bedeutung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird kontrovers diskutiert und lebt nach wie vor von Superioritätszurechnungen an erstere und Inferioritätszurechnungen an zweitere.

Diese erste These ist weder neu noch sonderlich spektakulär. Jede*r, die/der den Diskurs in Hinblick auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung verfolgt, weiß über die bereits seit Jahrzehnten andauernde Debatte darüber, welche der beiden Bildungen mehr wert ist.

Eine erste Spurensuche im Internet unter Verwendung des Google Books Ngram Viewer², der es ermöglicht, die Häufigkeit eines Wortes oder einer Wortgruppe innerhalb der Google Books Online-Datenbank in einem auswählbaren Textkorpus zu scannen und zu visualisieren, erlaubt die Beobachtung von Trends für den Zeitraum zwischen 1800 und 2019: Bis 1969 entwickeln sich die beiden Begriffe „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ in deutschsprachigen Publikationen in puncto Frequenz einigermaßen parallel (vgl. Übersicht 1). Die Häufigkeit der Verwendung in deutschsprachigen Publikationen unterscheidet sich kaum, feststellbar ist bloß ein leichtes Auf und

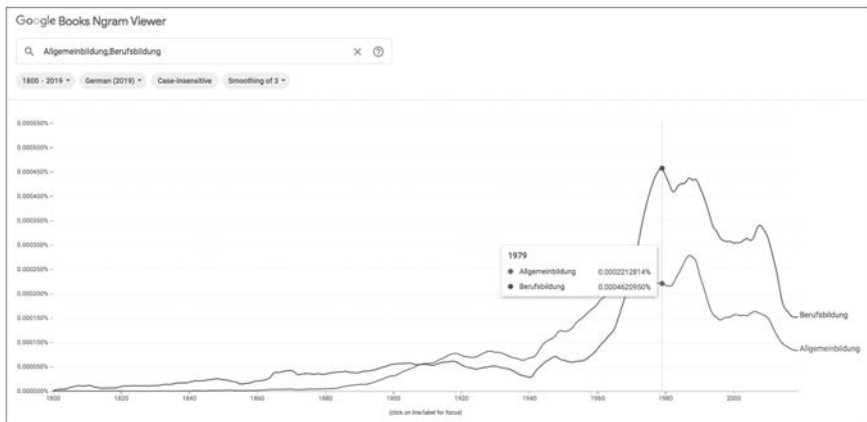


Übersicht 1: Häufigkeit der Begriffe „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ im Textkorpus „German“ (abgefragt am 04.08.2022)

Ab. Aufschlussreicher ist da schon die enorme Zunahme der Worthäufigkeit von „Berufsbildung“ im deutschsprachigen Korpus ab dem Jahr 1969. Bis 1979 (vgl. Übersicht 2) legt der Wert um mehr als die Hälfte zu und erhöht sich von 0.0002133959% auf 0.0004620950%. Im Vergleich dazu reduziert sich die Worthäufigkeit von „Allgemeinbildung“. Zu betonen ist hier natürlich, dass diese numerischen Daten wirklich nur einen ersten Ansatzpunkt dar-

² <https://books.google.com/ngrams> (06.07.2022).

stellen und nicht repräsentativ sind³. Interessant sind sie allerdings deshalb, da sich in Österreich im Zeitraum von 1969 bis 1979 im Bereich der beruflichen Bildung sehr viel getan hat (vgl. Beitrag von Christian Dorninger in diesem Band und Dorninger, 2020): In allen Bundesländern wurden berufspädagogische Institute gegründet, die auf die Lehramtsprüfung für Berufsschullehrer*innen vorbereiteten, mit der 5. Novelle des SchOG 1975 wurden die Berufspädagogischen Akademien eingeführt, die mit der Reifeprüfung, mit der Meisterprüfung oder einer gleichwertigen Befähigung besucht werden konnten, und in Linz, Graz, Wien und Innsbruck konnten die Lehramtsprüfungen für Berufsschulen abgelegt werden.



Übersicht 2: Häufigkeit der Begriffe „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ im Textkorpus „German“ (abgefragt am 04.08.2022)

Die Analyse mit dem Books Ngram Viewer legt nun auf den ersten Blick die Vermutung nahe, die allgemeine und die berufliche Bildung seien im Sinne von Zweig zwei „ungleiche Schwestern“. Ein neuerlicher Blick auf die Entwicklung der Ngram-Graphen zu den Begriffen „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ ab 1969 zeigt allerdings auch, dass beide – mit Ausnahme von

³ Prinzipiell sind die verfügbaren sprachlichen Korpora von Google Books, die die Grundlage für den Books Ngram Viewer bilden, nicht repräsentativ, denn die Entscheidung über die Aufnahme eines Werkes in Google Books treffen allein die Verlage und die Urheber*innen dieser Werke. Ausgenommen davon sind gemeinfreie Werke. Bei aktuellen wissenschaftlichen Publikationen entscheiden ebenfalls die Verlage darüber, wie viel von einem Text zu Werbezwecken bei Google abrufbar sein soll. Vgl. dazu auch Michel et al. (2011).

zwei Peaks – wieder kontinuierlich abfallen. Um das Bild von Zweig zu bemühen, könnten wir hier aufgrund der analogen Entwicklung nach unten von zwei „gleichen Schwestern“ sprechen. In Bezug auf Zweigs Geschichte verweist Zangerl (2018, S. 316 f.) in ihrer Analyse von Stoff und Motiv auf die sich im Laufe der Handlung entwickelnde Polarität der moralischen Positionen (= ungleich) der beiden Schwestern, die sich am Ende wieder in einem moralischen Gleichgewicht (= gleich) auflöst. Übertragen auf die Ngram-Analyse der beiden Begriffe „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“, zeigt sich ein ähnliches Bild: Ungleichgewicht der Worthäufigkeit von „Berufsbildung“ im Vergleich zu „Allgemeinbildung“ (zwischen 1969 und 1979), Gleichgewicht in puncto kontinuierlichem Abfall der Worthäufigkeit beider Begriffe.

4 Zweite These

Das mentale Modell des Entweder-Oder, also Allgemeinbildung oder Berufsbildung, ist zu hinterfragen und im Sinne einer umfassenden Bildung durch ein Sowohl-als-auch-Setting zu ersetzen.

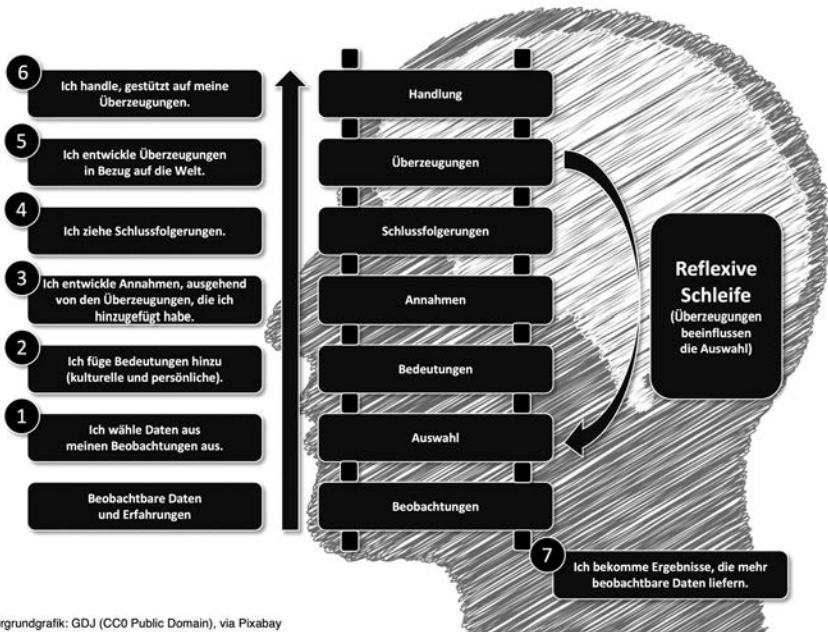
„Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist ein Missverhältnis“, so Arnold, Gonon und Müller (2016, S. 121). Mit dieser Aussage spielen sie auf die unterschiedliche Bewertung der beiden Bildungsarten an. Noch immer werde von der Prämisse ausgegangen, dass „die Wahrscheinlichkeit, eine mittlere oder höhere Position im Beschäftigungssystem zu erreichen“ (ebd.), vom Grad der Allgemeinbildung der durchlaufenen Bildungsgänge abhängig sei. Für diese Sichtweise verantwortlich seien „historisch gewachsene soziokulturelle sowie gesellschaftliche Normen und Werte“ (ebd.). Mit anderen Worten: Die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung basiert auf mentalen Modellen und diese sind, mit den Worten von Hutchens (2016, S. 67) gesprochen, die „key culprits“, die Hauptschuldigen für die polarisierte Sichtweise von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

In der sogenannten „ladder of inference“ (Argyris 1990, S. 88 f. u. Senge et al. 1994, S. 243), der Leiter der Schlussfolgerungen, sieht Hutchens (2016, S. 76) ein hilfreiches Werkzeug, die Entstehung mentaler Modelle zu verstehen.

Für die Definition mentaler Modelle zieht Hutchens (2016, S. 67 ff.) sieben Prinzipien heran:

1. Jede bzw. jeder von uns hat mentale Modelle.
2. Sie bestimmen, wie und was wir sehen.
3. Sie bestimmen, wie wir denken und handeln.
4. Sie führen uns dazu, unsere Schlussfolgerungen als Fakten zu behandeln.
5. Sie sind immer unvollständig.
6. Sie beeinflussen die Ergebnisse, die wir erzielen, und verstärken sich dadurch selbst.
7. Sie überdauern oft ihren Nutzen.

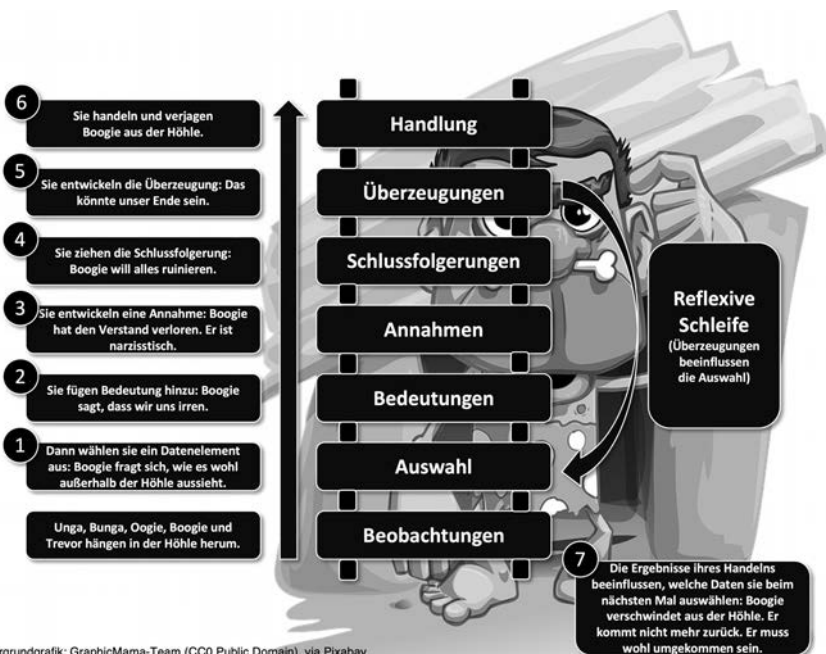
Mentale Modelle werden schrittweise aufgebaut. Aus dem, was wir beobachten, ziehen wir unsere Schlüsse. Übersicht 3 veranschaulicht diesen Prozess:



Übersicht 3: Leiter der Schlussfolgerungen (Bauer & Strasser 2019, S. 214, in Anlehnung an Argyris 1990, S. 88 f. u. Senge et al. 1994, S. 243)

Bauer und Strasser (2019, S. 214 f.) folgend, kann die Erfahrung der von Hutchens beschriebenen Höhlenmenschen, kurz bevor sie Boogie aus ihrer Höhle verjagen, auf der Leiter der Schlussfolgerungen sehr gut nachvollzogen werden (vgl. Übersicht 4): Zunächst geht es um die Auswahl spezifischer Da-

ten aus der Welt um sie herum (*Boogie fragt sich, wie es wohl außerhalb der Höhle aussieht.*). Danach fügen sie den Daten, die sie beobachten, eine Bedeutung hinzu (*Boogie sagt, dass wir uns irren.*). Im folgenden Schritt treffen sie bestimmte Annahmen (*Boogie hat den Verstand verloren. Er ist narzisstisch.*), aus denen sie eine Schlussfolgerung ableiten (*Boogie will alles ruinieren.*). Im fünften Schritt nehmen sie Überzeugungen an (*Das könnte unser Ende sein.*), im sechsten ergreifen sie Maßnahmen, die auf diesem Glauben basieren (*Wir müssen Boogie aus der Höhle verjagen.*). Ihre Aktion führt schließlich zu einem konkreten Ergebnis (*Boogie verschwindet aus der Höhle. Er kommt nicht mehr zurück. Er muss wohl umgekommen sein.*) und schafft eine Schleife, die zu mehr Daten führt (*Der Höhleneingang ist der Rand des Universums und draußen existiert bestenfalls nichts, ein großer Drache oder ein verrückter Gott, der danach trachtet, sie zu zerstampfen.*), um ihren Glauben zu beobachten und zu stärken.



Übersicht 4: Leiter der Schlussfolgerungen in der Geschichte „Shadows of the Neanderthal“ (Bauer & Strasser, 2019, S. 215, in Anlehnung an Argyris 1990, S. 88 f. u. Senge et al. 1994, S. 243)

Die veranschaulichten Inferenzschritte vollziehen sich im Gespräch der Höhlenmenschen. Der Prozess des Aufstiegs auf der Leiter der Schlussfolge-

rungen vollzieht sich normalerweise aber automatisch und unwillkürlich. Arnold, Gonon und Müller (2016, S. 122) verweisen bspw. auf das „zählebiges Fortleben der Vorstellung von der notwendigen Zweckfreiheit von Bildung.“ Diese Vorstellung geht auf Wilhelm von Humboldt zurück, für den Menschenbildung an oberster Stelle stand und erst danach die Entwicklung funktionsbezogener Qualifikationen und Kompetenzen folgte. Im „nahezu unveröhnlichen ‚Ausschluss‘ aller zweckorientierten Ausbildungsgänge aus dem Bildungskonzept“ (ebd.) erkennen Arnold, Gonon und Müller einen „generellen Anti-Berufsbildungsaffekt“, der bis dato nachwirke: „Wer seinen Kindern ‚eigentliche Bildung‘ zukommen lassen will – so die vorherrschende Mentalität – ‚erspare‘ ihnen so lange wie möglich das unmittelbar berufsbezogene bzw. berufsvorbereitende Lernen“ (ebd.). Humboldt plädierte dafür, „beide Bildungsarten voneinander abgegrenzt gesellschaftlich zu organisieren“ (ebd.). Das erklärt auch, warum die „allgemein‘ erfolgreich Gebildeten“ (ebd., S. 123) die Oberen waren: „Ihnen war die ‚proportionierliche Ausbildung aller Kräfte‘ (Humboldt) umfassend gelungen, während die große Masse der arbeitenden Menschen in den Niederungen ihrer Überlebenspraxis ihre Existenz zu sichern versuchte, Verantwortung trug und Situationen und auch Veränderungen gestaltete, für die es kaum eine bildungstheoretische Würdigung oder gar offizielle Legitimation gab“ (ebd.).

Arnold, Gonon und Müller (2016) halten fest, dass u.a. bereits Georg Kerschensteiner (Begründer der Arbeitsschule) und Eduard Spranger (Hauptvertreter der modernen Kulturphilosophie und Kulturpädagogik) herausgearbeitet haben, dass die Lesarten der Humboldt'sche Ausschluss- und Abgrenzungsthese „mehr mit Behauptungen als mit tatsächlich empirischen Belegen gemeinsam hätten“ (ebd., S. 125). Gruber (2021) gibt in diesem Kontext zu bedenken, dass aus Humboldts Prämissen nicht auf eine Ablehnung der beruflichen Bildung geschlossen werden könne, ihm sei es vielmehr um „eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung“ gegangen. Erst die Generationen von Pädagog*innen nach Humboldt hätten zur „radikale[n] und bis heute oft unversöhnliche[n] Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation“ (ebd., S. 101) beigetragen.

Schelten (2005) versucht, diese Frontstellung von Allgemeinbildung und Berufsbildung aufzubrechen, indem er behauptet, dass Berufsbildung Allgemeinbildung sei und Allgemeinbildung Berufsbildung. Er begründet das mit

dem Wandel der Arbeitswelt aufgrund ihrer zunehmenden Komplexität und der damit verbundenen schnelleren Veränderungsrate des Wissens. Neben einer komplexen und anspruchsvollen Fachkompetenz gelte es integrativ, allgemeine Kompetenzen wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz aufzubauen. Ihm geht es um den Aufbau einer „Erschließungsfähigkeit“ (Schelten 2005), die „als inhaltliche, denkmethologische, personale und soziale Formwerdung“ (ebd.) zu betrachten sei. Das, was früher nur der „Allgemeinbildung in Entkoppelung vom Beschäftigungssystem vorbehalten schien, nämlich die geistige und seelische Kräftebildung“, werde zum Anspruch moderner Berufsbildung. Im Mittelpunkt stünden die Selbstorganisation, die dazu diene, „Wissen zu erschließen, für aktuelle Situationen zu nutzen, mit anderen auszutauschen und für andere darzustellen sowie für andere zu speichern“ (ebd.) und die Handlungsorientierung. Gegenüber der Allgemeinbildung sieht er die Berufsbildung als Initiatorin. Durch die moderne Theorie beruflicher Bildung würde der Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung aufgelöst.

Was Schelten hier anspricht, taucht 15 Jahre später bei Ehlers (2020) wieder auf: In seinem Buch „Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft“ sieht er in der Selbstorganisation eine der Leitmarken einer neuen Bildungskonzeption für Hochschulen. Die Absolventinnen und Absolventen der Bachelor- und Masterstudien – unabhängig davon, ob es sich dabei um Allgemeinbildung oder Berufsbildung handelt – müssen in der Lage sein, sich in einer Welt zu behaupten, die *vuka* ist. Dieses Adjektiv ist ein Akronym für volatil, ungewiss, komplex und ambig, und es beschreibt nicht nur – wie der Neologismus etwa vermuten lässt – die wirtschaftlichen Veränderungen der Welt, sondern in gleicher Weise die Veränderungen im Bildungsbereich.

Bezugnehmend auf die Prinzipien mentaler Modelle, lässt sich in der angeführten Sichtweise auf die Allgemeinbildung und Berufsbildung unschwer die „Two-different-towers-two-different-views“-Metapher erkennen, die Hutchens in seiner Geschichte „Shadows of the Neanderthal“ ausführte: Welchen Turm bewohnen jene, die an der Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung festhalten? Welchen Blick auf die Landschaft haben sie gewählt? Wie haben ihre Überzeugungen zu Meinungsverschiedenheiten mit anderen geführt, die andere Türme mit anderen Aussichten bewohnen? Mentale Modelle sind immer unvollständig, lautet eines ihrer Prinzipien. Keine bzw. keiner von uns hat eine vollständige Wahrnehmung der Welt, so Hutchens (2016,

S. 71). Dazu ist sie viel zu komplex und hält zu viele Daten bereit, die keine bzw. keiner von uns in ihrer Gesamtheit aufnehmen kann. Unsere subjektive Sichtweise muss vor dieser Tatsache immer unvollständig bleiben. Wenn wir unsere Argumente auf mentale Modelle stützen, dann gibt es keinen Grund anzunehmen, dass wir sie wie die Schritte eines formalen Beweises auslegen können.

Einsicht allein bringt allerdings keine Veränderung mit sich, meint Hutchens (ebd., S. 78): „The fact that you now understand some of the mechanics behind mental models is not a remedy for any undesirable effect they may have in your life and organisation. Instead, you must do something with your awareness. Learning takes place in a realm of action.“ Bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung, ist es unumgänglich, dass unsere mentalen Modelle nicht unsere Fähigkeit, effektiv zu handeln und zu denken, einschränken. Um (falsche) Schlussfolgerungen und Missverständnisse zu vermeiden, sind die Analyse und Reflexion unserer mentalen Modelle und das Setzen von konkreten Schritten unumgänglich. „Out of the Cave and into the Light“ (ebd., S. 78) muss die Devise lauten. Es gilt, das mentale Modell des Entweder-Oder, also Allgemeinbildung oder Berufsbildung, zu hinterfragen und durch ein Sowohl-als-auch-Setting zu ersetzen, d.h., durch die „neue allgemeine berufliche Bildung“ (Gruber 2021, S. 102). Darunter ist „nicht die für ein Berufsfeld spezielle, mittlerweile rasch veraltende Qualifizierung zu verstehen, sondern eine allgemeinere, breitere und grundlegendere Bildung, auf die mit jeweils neuen beruflichen Spezialisierungen im Rahmen des lebenslangen Lernens aufgebaut werden kann. In diesem Sinne ist Allgemeinbildung für den Arbeitsmarkt brauchbar geworden; sie dient als Grundlage ständiger Anpassung an neue ökonomische und technologische Bedingungen; sie ist damit zu einer Art beruflicher Bildung geworden“ (ebd.).

5 Dritte These

Eine Auflösung der Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich wichtig.

Reichenbach (2021, S. 371) gibt Folgendes zu bedenken: „Es kann eine ‚Allgemeinbildung‘ ohne Bezug zum Besonderen eben so wenig wie eine ‚besondere Bildung‘ ohne Bezug zum Allgemeinen geben, die Welt ist nicht in allgemeine Gegenstände einerseits und besondere Gegenstände andererseits unterteilt.

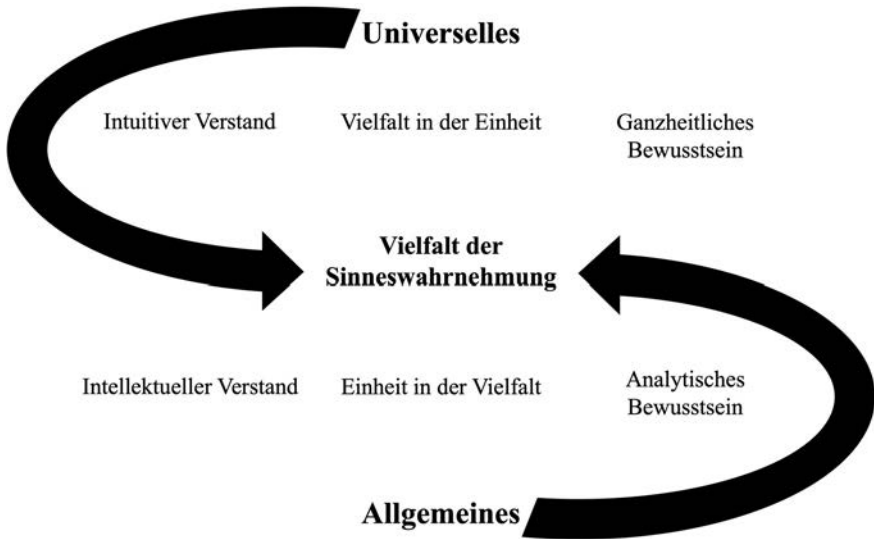
Die analytischen Trennungen, die der Erkenntnis dienen, verleiten dazu, das Amalgam der Bildung in seine Momente zu unterteilen [. . .]. Bedenkt man die sozialen, politischen, ökonomischen, rechtlichen, aber auch die individuellen und ästhetischen Wirkungen solcher Trennungen, so dürfen sie Anlass zu Kritik sein, auch wenn ihre Alternativlosigkeit wie in Stein gemeißelt erscheint.“

Wenn wir von dem sprechen, was Allgemeinbildung und Berufsbildung eint, so lohnt ein Blick auf die Ausführungen von Bortoft (2007): Nicht die Einheit in der Vielfalt allein ist wesentlich, sondern ebenso die Vielfalt in der Einheit. Wie ist das zu verstehen?

Am Vergleich einer Holografie und einer Fotografie illustriert der Wissenschaftstheoretiker Henri Bortoft den Unterschied zwischen ganzheitlicher (holistischer) und analytischer Erkenntnisgewinnung (vgl. Übersicht 5): „A model for ‚multiplicity in unity‘ is provided by the hologram. There are several unusual features of the hologram, but the one which is relevant here concerns what happens if the film is divided into, say, two parts. With a conventional photograph the picture would be divided, with a different part of the photographed object appearing on each bit of the film. But when a hologram film is divided, the whole object is optically reconstructed through each part. The division of the hologram materially is an extensive operation – each part getting smaller and smaller. But the division of the hologram optically is intensive – it is divisible and yet remains whole, producing ‚multiplicity in unity‘. Whereas there are many holograms materially (many ones), there is One hologram optically (the One which is many) because each is the very same One. [. . .] It is now possible to clarify the difference between the general and the universal [. . .]. It is clear that the general has the structure of ‚unity in multiplicity‘, since it is what is common to many particular instances. The universal has the structure of ‚multiplicity in unity‘, and is not reached by standing back from many instances to get the overview but by a change of consciousness. In this case the One is seen reflected in the many, so that the many are seen in the light of One instead of trying to evaporate one off from many as a mental abstraction – which is sometimes referred to as reducing the many to the one. The universal is therefore the unity of the intuitive mind. The general is the unity of the intellectual mind“ (Bortoft 2007, S. 85 ff.).

Damit die Pädagogischen Hochschulen in ihrer Entwicklung voranschreiten können, ist demnach eine Auflösung der Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung wichtig. Erreichen lässt sich das durch eine Zusam-

menführung von intuitivem und analytischem Verstehensprozess. Es geht darum, mit dem intellektuellen Verstand das Allgemeine der Ausbildung von Pädagog*innen in den Blick zu nehmen, also die Einheit in der Vielfalt, gleichzeitig aber auch mit dem intuitiven Verstand die Vielfalt in der Einheit (allgemeine und berufliche Bildung) zu sehen.



Übersicht 5: Ganzheitliche (holistische) und analytische Erkenntnisgewinnung (eigene Darstellung nach Bortoft 2007, S. 87)

Der Unterschied liegt in der Wahrnehmung des Ganzen: Es ist nicht möglich, das Ganze (hier: Bildung) auf eine Reihe von kleinen Teilen (Allgemeinbildung und Berufsbildung) zu reduzieren. Das Ganze – die Bildung – ist in allen seinen Teilen präsent, d.h. das Ganze kann in jedem der verschiedenen Teile – sowohl in der Allgemeinbildung als auch in der Berufsbildung – gefunden werden. Seamon (2007) spricht von einem Prozess der wechselseitigen Einsicht: Ein besseres Verständnis der Teile (hier: Allgemeinbildung und Berufsbildung) führt zu einer besseren Definition des Ganzen (hier: Bildung), zu dem sie gehören; ein besseres Verständnis des Ganzen charakterisiert die Teile und macht sie verständlicher.

Laut dem Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan (PH-EP) 2021–2026 (BMBWF 2019) besteht der gesellschaftliche Auftrag von pädagogischen Hochschulen darin, „durch eine praxisnahe und forschungsgelei-

tete Lehre Pädagog*innen zu befähigen, Kinder und Jugendliche für das Lernen zu begeistern, in ihrer Entfaltung zu fördern und sie mit dem für das Leben und den zukünftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten. Pädagogische Hochschulen haben die Aufgabe, Wissen zu mehren und in der Gesellschaft verfügbar zu machen, insbesondere im Rahmen einer wissenschaftlichen und personalen Bildung von Personen sowie einer professionsorientierten Forschung und Schulentwicklungsberatung (Unterricht, Organisation, Teams). Sie widmen sich aktuellen gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und binden diese in Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte ein. Durch diese anwendungsorientierte Lehre werden Studierende befähigt, den Herausforderungen des Berufsfelds kompetent zu begegnen“ (ebd., S. 7). Darüber hinaus sind Pädagogische Hochschulen „Alleinanbieterinnen von Lehramtsstudien für die Primarstufe und in der Berufsbildung“ (ebd., S. 11).

Aus den Formulierungen des gesellschaftlichen Auftrags und des Zuständigkeitsbereichs der Pädagogischen Hochschulen lässt sich keine Trennung in spezielle Aufträge für die allgemeine und berufliche Bildung ableiten.

Ziel 4 der Globalen Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals, SDGs) besagt, dass für alle Menschen bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sichergestellt sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen gefördert werden sollen (vgl. ÖUK 2018).

Diese Zielsetzung gilt sowohl für die Allgemeinbildung als auch für die Berufsbildung. Eine Trennung der beiden Bildungsformen macht keinen Sinn. Wenn wir auf das Hologramm-Beispiel von Bortoft zurückgreifen, so wird klar, dass „das Allgemeine [Allgemeinbildung] und Besondere [Berufsbildung] nur als Dialektik zu haben ist, aber nicht als getrennte und isolierte Teile, so wie man auch bei einem Stabmagneten nicht durch Zersägen den Plus- und den Minuspol getrennt nach Hause nehmen kann“ (Euler 2015, S. 139).

6 Fazit und Ausblick

In Bezug auf die sich rasch ändernden Anforderungen an eine moderne und nachhaltige Ausbildung von Pädagog*innen kommen wir zu dem vorläufigen Schluss, dass den Pädagogischen Hochschulen eine Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wenig nützt und potenziell schadet. Dennoch bleiben unsere Überlegungen und Argumente, die gegen eine Trennung sprechen, zunächst noch Thesen, die wir an dieser Stelle erst einmal nur zur

Diskussion stellen können. Zusammenfassend halten wir Folgendes fest: Die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Pädagogischen Hochschulen hatte und hat sich – unabhängig davon, ob es sich nun um Lehrkräfte der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung (in Kooperation mit Universitäten) oder Berufsbildung handelt – an den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu orientieren. Das erfordert ein frühzeitiges Erkennen und Reagieren auf sogenannte Megatrends – wie bereits in der Einleitung zu diesem Band angeführt. Um dies bewältigen zu können, sollten sich alle Akteur*innen (Ministerium, Bildungsdirektionen, Hochschullehrende, Studierende, Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern) mit den unterschiedlichen Ausprägungen von Bildung auseinandersetzen, und zwar ohne eine einseitige Auf- oder Abwertung der einen oder anderen Form von Bildung. Dabei bleibt unbestritten, dass das Bild von der Allgemeinbildung und der Berufsbildung als zwei gleich-ungleichen Schwestern wie in Zweigs Legende oder mentale Modelle und unterschiedliche Sichtweisen wie in der „Two-different-towers-two-different-views“-Metapher bei Hutchens von heute auf morgen verschwinden wird. Durch die Einnahme einer anderen Perspektive, die Änderung unserer Haltung können wir nichts verlieren, aber viel gewinnen.

Literatur

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H. J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. UTB.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13–27. Online verfügbar unter https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf (2022-06-24).
- Bauer, R. & Strasser, T. (2019). Digital ist (nicht) egal: Über den Sinn einer umfassenden Bildung über, mit, durch und in Medien. In G. Scheidl & H. Schopf (Hrsg.), *Ökonomisierung und Digitalisierung: „Sargnägel“ der Bildungsreform!?* (S. 208–231). Wien: Löcker.
- BMBWF (2019). PH-EP: *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html> (2022-08-28).

- Bortoft, H. (2007). *The Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science*. Edinburgh: Floris Books.
- Büchter, K. (2017). Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In P. Schlögl, D. Moser, K. Schmid, F. Gramlinger & M. Stock (Hrsg.), *Berufsbildung, eine Renaissance?* (S. 21–43). Bielefeld: wbv. DOI:10.3278/6004552w021.
- Büchter, K. & Steier, S. (2020) (Hrsg.). „Fremde Schwestern“ – Allgemeine und Berufliche Bildung. Themenheft. *Bildung und Erziehung*, 73 (4), S. 305–416. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.issue-4>.
- Craik, Kenneth J. W. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorning, C. (2020). *Berufsbildung in Österreich: Eine Geschichte von der k. und k. Commercial Zeichnungsacademie bis zur europäisch abgestimmten Berufsqualifikation*. Wien: Hölzl.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, P. (2015). Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche. Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen* (S. 137–146). Bielefeld: wbv.
- Gruber, E. (2021). Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin? Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen. *Erwachsenenbildung*, 67 (3), S. 100–103. DOI:10.13109/erbi.2021.67.3.100.
- Hutchens, D. (2016). *Shadow of the Neanderthal: Illuminating the Beliefs that Limit our Organizations*. 2nd ed. Nashville, TN, USA: David Hutchens.
- Kutscha, G. (1996). *Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland*. Mercator-Universität Duisburg. Duisburg: Gesamthochschule Duisburg. Abrufbar unter: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kutscha_integriertes_lernen_1996.pdf (2022-06-24).
- Michel, J.-B., Shen, Y., Aiden, A., Veres, A., Gray, M., The Google Books Team, . . . Aiden, E. (2011). Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. *Science*, 331 (6014), S. 176–182.
- ÖUK (2018). *Österreichische UNESCO-Kommission – Fachbeirat für transformative Bildung/Global Citizenship Education: Positionspapier zur Umsetzung des SDG 4 in Österreich*. Wien 2018. Abrufbar unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019_Positionspapier_OEUK_Fachbeirat_Transformative_Bildung.pdf (2022-09-11).
- Platon (2017). *Der Staat*. Übers. u. hrsg. v. Gernot Krappinger. Stuttgart: Reclam.

- Reichenbach, R. (2021). Zur Dichotomie von Berufsbildung und Allgemeinbildung. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm, & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Internationale Berufsbildungsforschung* (S. 355–372). Wiesbaden: Springer VS. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-32682-1_19.
- Schelten, A. (2005). Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 57 (6), S. 127–128.
- Seamon, D. (2007). *Christopher Alexander and a Phenomenology of Wholeness. Annual Meeting of the Environmental Design Research Association (EDRA)*, Sacramento, CA, May 2007. Abrufbar unter: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.5021&rep=rep1&type=pdf> (2022-08-28).
- Senge, P. M., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York, NY, USA: Crown Business.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), S. 77–86.
- Zangerl, L. M. (2018). Die gleich-ungleichen Schwestern. In A. Larcati, K. Renoldner & M. Wörgötter (Hrsg.), *Stefan-Zweig-Handbuch* (S. 315–318). Berlin: Walter de Gruyter.
- Zweig, S. (1936). Die gleich-ungleichen Schwestern. In S. Zweig, *Kaleidoskop* (S. 334–358). Wien, Leipzig & Zürich: Herbert Reichner Verlag. Abrufbar unter: <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1032365307#page/334/mode/2up> (2022-06-22).

Gleichwertig, aber nicht
gleichartig: Perspektiven auf die
Berufsbildung

Potentiale der Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) in der Berufsbildung – erste Befunde einer Interventionsstudie

Karin Heinrichs, Christin Siegfried, Alfred Weinberger

Abstract Deutsch

Moralische Konfliktsituationen in der Pflege und Sozialbetreuung stellen häufig ein hohes Belastungspotential für Fachkräfte dar. Die Förderung ethischer Kompetenz zum adäquaten Umgang mit diesen Konfliktsituationen gilt deshalb als ein wichtiges Ziel in der Berufsausbildung. In einer Interventionsstudie wird deshalb die Frage untersucht, wie ethische Kompetenz gefördert werden kann. Dazu wird die Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) erstmalig in einer beruflichen Schule für Pflege und Sozialbetreuung (N = 41) eingesetzt. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass VaKE die vertiefte Reflexion moralischer Entscheidungen fördert und mit positiven Lernemotionalen einhergeht.

Schlüsselwörter

Wert- und Moralerziehung, Berufsbildung, Intervention, VaKE

Abstract English

Moral conflict situations in nursing and social care often represent a high stress potential for professionals. The promotion of ethical competence to deal with these conflict situations is therefore considered an important goal in vocational education and training. Therefore, the question of how ethical competence can be promoted is investigated. For this purpose, the teaching concept VaKE (Values and Knowledge Education) is used for the first time in an intervention study in a vocational school for nursing and social care (N = 41). Initial results show that VaKE promotes in-depth reflection on moral decisions and is attributed with positive learning emotions.

Keywords

Value and moral education, vocational training, intervention, VaKE

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Karin Heinrichs, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.; Hochschulprofessorin für berufliches Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Leiterin FORVET, Leiterin der wissenschaftlichen Arbeitseinheit 5: Lehren und Lernen in der Berufsbildung mit Fokus auf Diversität.

Kontakt: karin.heinrichs@ph-ooe.at

Christin Siegfried, Dr.ⁱⁿ; Vertretung der Juniorprofessur für Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: siegfried@em.uni-frankfurt.de

Alfred Weinberger, HS-Prof. Dr. habil.; Stellvertretender Institutsleiter für Forschung & Entwicklung an der Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Kontakt: alfred.weinberger@ph-linz.at

1 Ausgangslage

Berufstätige sind in ihrem Arbeitsalltag immer wieder mit verschiedenen ethischen Konfliktsituationen konfrontiert (z.B., wenn Zielsetzungen des Unternehmens wie beim Dieselskandal oder Bedingungen der Organisation wie Personalausfall durch Krankheit in der Pflege gesetzlichen oder gesellschaftlichen Anforderungen entgegenstehen). Handeln im Beruf ist mit Entscheidungen darüber verbunden, ob und wenn ja wie man in diesen moralisch aufgeladenen Problemlagen Verantwortung übernehmen und gleichzeitig den Ansprüchen professionellen Handelns gerecht werden kann, ohne eigene (Belastungs-) Grenzen dauerhaft zu überschreiten. Sind die Belastungen im Beruf hoch und gehen Entscheidungen in Konfliktsituationen mit negativen Emotionen einher, können häufig auftretende, ethische Konflikte sogar zu einem Berufswechsel von einzelnen Personen, gegebenenfalls sogar von einer größeren Anzahl von Personen führen. Letzteres wäre insbesondere in Mangelberufen auch auf gesellschaftlicher Ebene problematisch, so z.B. in den gewerblich-technischen oder Sozialbetreuungsberufen.

Der Umgang mit ethischen Konflikten von Personen hängt meist sowohl von individuellen als auch Umweltbedingungen (Heinrichs 2005), von perso-

nen Präferenzen und situationalen Restriktionen (Minnameier, Heinrichs & Kirschbaum 2016) ab. Es kann damit auf einen Mangel an ethischer Kompetenz der handelnden Person oder aber auch auf herausfordernde situationale, z.B. ökonomische oder auch berufsfeldspezifische Bedingungen zurückgeführt werden. Zudem ist es nicht immer auf Anhieb ersichtlich oder eindeutig, was die ethisch angemessene Handlung wäre, u.a. weil die notwendige Übersicht oder entscheidungsrelevantes Wissen (z.B. über die Gesetzeslage oder die Handlungsfolgen) fehlt. Es ist deshalb nicht trivial, in ethischen Konfliktsituationen adäquat zu entscheiden und zu handeln.

Dies gilt auch im Berufsfeld der Pflege und Sozialbetreuung. Durch das Spannungsfeld zwischen individual- und berufsethischen Ansprüchen sowie restriktiven (ökonomisierten) Arbeitsbedingungen entstehen permanent moralisch aufgeladene Situationen (Heffels & Storm 2021, S. 12). Die ethischen Konflikte können zu hohen Belastungen der Fachkräfte in der Pflege und Sozialbetreuung führen, sodass ethische Kompetenzen zum Umgang mit berufsspezifischen Belastungssituationen in der beruflichen Domäne der Pflege und Sozialbetreuung inzwischen explizit als notwendige Facette beruflicher Handlungskompetenz (Heffels & Storm 2021, S. 12) gefordert werden (Wittmann, Weyland & Warwas 2020). Rabe (2009, S. 245) definiert als Ziel der Pflegeausbildung ethische Kompetenz als „Fähigkeit zur Reflexion, Formulierung und Begründung der eigenen moralischen Orientierung, die Fähigkeit zum Erkennen moralischer Probleme in der eigenen Praxis, Urteilskraft, Diskursfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Konflikt- und Kompromissfähigkeit und schließlich die Wachheit und den Mut, auch tatsächlich moralisch zu handeln und für die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns Mitverantwortung zu tragen“.

Diese Definition ethischer Kompetenz impliziert für die Pflege und Sozialbetreuung individual- und sozialetische Elemente, ist auf spezifische Problemsituationen der beruflichen Praxis in der Pflege ausgerichtet und in diesem Sinn domänenspezifisch (Heffels & Storms 2021, S. 15). Diese berufsspezifische ethische Kompetenz verdeutlicht, dass der berufliche Alltag in diesem Berufsfeld eine ethische (Um-)Orientierung verlangt und die moralische Sozialisation in vorangegangenen Lebensphasen in der Familie oder unter Peers nicht ausreichend auf die beruflichen Anforderungen vorbereiten. Beck (2019) postuliert in diesem Zusammenhang, dass es Ziel der Berufsausbildung sein sollte, (zukünftige) Berufstätige in der Entwicklung von Metakognitionen der

Beruflichkeit zu unterstützen und damit Vorstellungen darüber zu fördern, welche Kompetenzen man im (spezifischen) Beruf benötigt (berufliche Handlungskompetenz einschließlich einer domänenspezifischen ethischen Kompetenz), wie der Beruf idealerweise ausgefüllt werden oder wie man in ethischen Konflikten (auch im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung) agieren sollte. Idealerweise gewinnen die Auszubildenden so bereits während der Lehre erste Vorstellungen und Orientierung, wie sie sich ihrer beruflichen Verantwortung in ethischen Herausforderungen stellen können. Dies impliziert, dass sie darin unterstützt werden sollten, berufsethisch relevante Probleme wahrzunehmen („moralische Sensibilität“), ethische Entscheidungen adäquat zu begründen („moralische Urteilsfähigkeit“), ihre Emotionen zu regulieren und damit motiviert sind, auf der Grundlage von Werten und professionsspezifischem Wissen sowie unter Berücksichtigung domänenspezifischer Bedingungen zu entscheiden und zu handeln (Heinrichs & Wuttke 2016; Heinrichs 2005; Siegfried & Heinrichs 2020).

Nun stellt sich die Frage, wie diese ethische Kompetenz für die Pflege- und Sozialbetreuungsberufe gefördert werden kann. In diesem Beitrag wird das konstruktivistische Unterrichtskonzept *VaKE* (*Values and Knowledge Education*; Weinberger, Patry & Weyringer 2008) genutzt. *VaKE* ist ein inzwischen bewährtes didaktisches Konzept der Moralpädagogik, das Werterziehung, insbesondere die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit und -begründungen mit (fachspezifischem) Wissenserwerb verbindet. Einer zentralen konstruktivistischen Annahme zufolge ist anzunehmen, dass Werte und Wissen nicht auf die Lernenden übertragbar sind, sondern von diesen durch Eigenaktivität konstruiert und entwickelt und die Reflexion von deren Bedeutung bei der Anwendung in konkreten Situationen unterstützt werden soll. Studien unterstreichen die Effektivität konstruktivistischen Lernens sowohl für die Entwicklung des Werturteils (Schläfli, Rest & Thoma 1985) als auch für den Wissenserwerb (Collins, Brown & Newman 1989).

Das Spezifikum von *VaKE* und der Ausgangspunkt des Lernens sind fachbezogene, ethische Dilemmata, die sowohl Fragen nach dem ethisch richtigen Handeln als auch nach fehlendem Wissen, das zur Lösung des Dilemmas notwendig ist, stimulieren. Durch die Diskussion über ethisch richtiges Handeln wird die Entwicklung des moralischen Urteils angeregt (Kohlberg 1984), während die eigenständige Recherche die Verarbeitungstiefe des Wissens fördert (Weinberger 2006). In der vorliegenden Studie werden authen-

tische VaKE-Dilemmata verwendet, die aus dem beruflichen Erlebensbereich der Lernenden stammen. Diese haben sich in VaKE als besonders effektiv erwiesen (Weinberger, Patry & Weyringer 2018).

Der prototypische Ablauf von VaKE ist in mehrere Schritte gegliedert: Zu Beginn wird das Dilemma durch die Lehrperson eingeführt (Schritt 1). Es kommt zu einer ersten Abstimmung über das individuelle Entscheidungsverhalten (Schritt 2). Dann werden das Dilemma in der Kleingruppe diskutiert (Schritt 3), die Gruppenergebnisse in der Klasse ausgetauscht und fehlendes Wissen festgestellt (Schritt 4). Es folgt eine Informationsrecherche in der Kleingruppe (Schritt 5) mit anschließendem Informationsaustausch in der Klasse (Schritt 6). Auf der Grundlage dieser Informationen wird die Dilemmadiskussion in der Kleingruppe wieder aufgenommen (Schritt 7) und die Gruppenergebnisse in der Klasse ausgetauscht (Schritt 8). Falls noch Fragen offen sind, können die Schritte 5 bis 8 erneut durchgeführt werden (Schritt 9). Abschließend erfolgt eine Synthese des Lernprozesses (Schritt 10) und ein Transfer des Gelernten auf andere ähnliche Situationen (Schritt 11). Diese VaKE-Lernsequenz dient als ein Denk- und Orientierungsmuster für die Integration von Wissens- und Werturteilskonstruktion. Daraus ergibt sich, dass in Abhängigkeit der unterschiedlichen Inhalte der VaKE-Dilemmageschichten, der Besonderheiten der Lernenden und zeitlichen Vorgaben die Schritte jeweils variiert werden können, wobei Dilemma-Diskussion und forschendes Lernen stets immanent sind. VaKE kombiniert die Dilemmadiskussion als Methode der Werterziehung mit Wissenserwerb nach dem Forschenden Lernen (Reitinger et al. 2016). Typischerweise dauert eine VaKE-Einheit etwa drei bis vier Unterrichtsstunden. Wichtig bei der Durchführung von VaKE ist es, einen Raum zu schaffen, in dem alle Argumentationen wertgeschätzt und alle Positionen der Beteiligten zugelassen sind. Ziel ist also nicht die Internalisierung berufsmoralischer Standards, sondern vielmehr die Förderung von Reflexion und autonomer Urteilsbildung. Indikatoren für den Erfolg von VaKE sind u.a. veränderte Handlungspräferenzen, qualitativ hochwertige bzw. inhaltlich erweiterte Entscheidungsbegründungen und der Erwerb tiefer verarbeiteten Wissens. Bisher wurde VaKE vor allem bei Schüler*innen in allgemeinbildenden Schulen, bei Studierenden und in der Lehrer*innenbildung, aber auch vereinzelt der Berufsbildung eingesetzt (Weinberger & Frewein 2019; Siegfried & Heinrichs 2020). Noch aber fehlen differenzierte Einblicke, inwiefern sich VaKE auch für die Diskussion berufsbezogener bzw. domänenspezifischer be-

rufflicher Dilemmata insbesondere in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen eignet und inwieweit sich die auf den ersten Blick stärker auf kognitive Prozesse fokussierende Methode auch auf affektive und emotionale Prozesse sowie auf die Valenz und das Commitment zu getroffenen Entscheidungen, auf Handlungsabsichten oder die Bewältigung von Belastung z.B. durch (berufs-) ethische Konflikte, auswirkt.

2 Ziele der Studie und Forschungsfragen

Hier setzt ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Goethe-Universität Frankfurt/Main an. VaKE wurde als didaktischer Zugang im Unterricht in der Berufsbildung, hier in der Ausbildung von Fachkräften in Pflege und Sozialbetreuungsberufen, eingesetzt, um allgemein-berufliche und berufsspezifische Dilemmata mit den Ausbildungsteilnehmenden (hier des Diplom-Lehrgangs der Fachschule für Sozialbetreuungsberufe) zu diskutieren. In diesem Beitrag werden erste Einblicke in Studienergebnisse präsentiert. Es wird analysiert, wie die Schüler*innen die VaKE-Einheiten erlebt haben und wie sich ihr Entscheidungsverhalten, insbesondere ihre Handlungsabsichten und deren Valenz verändert haben (Kapitel 4). Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert (Kapitel 5) und Perspektiven für weitere Analysen im Rahmen der Interventionsstudie sowie Implikationen für den Einsatz von VaKE in der Ausbildung in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen aufgezeigt (Kapitel 6). Die spezifischen Forschungsfragen lauten:

1. Inwiefern unterscheidet sich das Entscheidungsverhalten (die Handlungsabsicht und -valenz) der Ausbildungsteilnehmer*innen vor- und nach einer VaKE-Einheit?
2. Wie wird die Lernumgebung „VaKE“ im digitalen Unterrichtssetting von den Ausbildungsteilnehmer*innen der beruflichen Fachschule wahrgenommen?

3 Design und Methoden der Interventionsstudie

Die Studie mit Vor- und Nacherhebung (Pre-Post-Design) wurde im Mai 2021 an einer Fachschule für Sozialbetreuungsberufe in Oberösterreich durchgeführt. Zwei Klassen von Auszubildenden (19 männlich, 22 weiblich und zwei divers) wurden dabei von je zwei Lehrpersonen im Team-Teaching mit

VaKE unterrichtet. Die Altersspanne der Lernenden lag zwischen 20 bis zu 52 Jahren. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 33 Jahre alt.

Als Intervention wurde ein VaKE-Unterricht durchgeführt, wobei zwei VaKE-Einheiten unmittelbar aufeinander folgten. In der ersten VaKE-Einheit wurde ein erprobtes, allgemein-berufliches VaKE-Dilemma zum Thema Schwarzarbeit (Heinrichs, Schadt & Weinberger 2019; siehe Übersicht 1) und in der zweiten VaKE-Einheit ein berufsspezifisches VaKE-Dilemma zum Thema Umgang mit Gewalt von Angehörigen gegenüber einer Bewohnerin eines Altenheims (siehe Übersicht 2) eingesetzt. Der Einsatz von zwei VaKE-Dilemmata hat den Vorteil, dass erstens differenziertere Daten zu einem allgemein-beruflichen und einem berufsspezifischen Dilemma erhoben werden können, zweitens die Reliabilität der Studie erhöht wird und drittens die Schüler*innen, die zum ersten Mal nach VaKE lernen, dieses Unterrichtskonzept im Dilemma 1 üben können und dann in der zweiten VaKE-Einheit zum berufsspezifischen Dilemma bereits mit dem Ablauf in VaKE vertraut sind. Um Ermüdungseffekten entgegenzuwirken, wurde in der ersten VaKE-Einheit die Phase der Informationsrecherche verkürzt, indem den Schüler*innen vorgegebenes Informationsmaterial angeboten wurde. Jede VaKE-Einheit wurde aus zeitlichen Gründen nur bis zum Schritt 8 durchgeführt.

Schwarzarbeit

Gertrud ist eine Physiotherapeutin und arbeitet im Krankenhaus. Um ihr Gehalt aufzubessern, behandelt Gertrud regelmäßig einige gute Freundinnen und Freunde und Bekannte gegen ein kleines Entgelt in ihrer Freizeit. Gertruds Ansicht nach handelt es sich hierbei um eine „Win-Win-Situation“. Die Freundinnen, Freunde und Bekannte sparen sich Geld und Gertrud kann sich etwas dazu verdienen. Sie kann die Einnahmen gut gebrauchen, um ihre laufenden Kosten zu decken und ihre alleinerziehende Tochter, die zwei kleine Kinder hat, finanziell zu unterstützen. Ihre Tochter ist auf diese finanzielle Unterstützung angewiesen.

Eines Abends sitzt Gertrud vor dem Fernseher und sieht sich einen Bericht über das Thema „Schwarzarbeit in Österreich“ an. Schätzungen zufolge macht die sogenannte „Schattenwirtschaft“ bis zu 12 Prozent des offiziellen Bruttoinlandsprodukts aus. Außerdem heißt es in dem Bericht, dass dem Staat dadurch wichtige Steuereinnahmen sowie Sozialversicherungsbeiträge fehlen. Gertrud überlegt, ob sie etwa auch zu dieser Gruppe gehört und die Physiotherapie in der Freizeit als Schwarzarbeit gilt. Selbst wenn dies so wäre, ist Gertrud der Meinung, dass der Staat genug Einnahmen hat. Sie selbst arbeitet viel im Krankenhaus und trotzdem bleibt ihr durch die Steuer- und Sozialabgaben kaum genug Geld übrig. Gertrud kann dadurch, dass sie bei ih-

rer Physiotherapie in der Freizeit keine Steuern oder Sozialversicherungsbeiträge zu zahlen hat, ihre Dienstleistung wesentlich günstiger anbieten, als es eine eingetragene Physiotherapeutin kann, das wissen auch die Kunden zu schätzen. Ein schlechtes Gewissen hat Gertrud allerdings gegenüber den anderen Physiotherapeuten, denn sie erinnert sich an ein gestriges Gespräch mit ihrer Freundin und Arbeitskollegin, die darüber geklagt hat, dass ihr immer wieder Physiotherapiekunden wegbrechen, weil die so gerne das wesentlich günstigere Angebot von schwarz arbeitenden Kollegen annehmen und sie als Selbständige aber auf genug Kunden angewiesen ist, um sich finanziell über Wasser halten zu können. Ihre Freundin überlegt deshalb schon ihre Selbständigkeit aufzugeben, weil es manchen Monat kaum für das Nötigste reicht. Dennoch will Gertrud mit der Physiotherapie in der Freizeit eigentlich nicht aufhören. Schließlich brauchen sie und ihre Tochter das Geld. Trotzdem stellt sich Gertrud die Frage, ob sie ihre Dienstleistung wirklich weiterverfolgen oder nicht doch lieber einstellen sollte ...

Was soll Gertrud tun? Warum?

Übersicht 1: Allgemein-berufliches VaKE-Dilemma zum Thema Schwarzarbeit

Gewalt gegen Angehörige

Bernhard hat als Teamleiter die Verantwortung für ein Stockwerk in einem Seniorenwohnheim. Ein Praktikant (Anton) in seinem Team erlebt, dass die Tochter einer Bewohnerin gegenüber ihrer Mutter immer wieder heftig reagiert. Die Tochter und deren Enkel sind die einzigen Besucher der Bewohnerin.

Wenn die Mutter nicht trinken will, hält sie ihr die Nase zu und flößt ihr Trinken ein. Zudem fällt ihm auf, dass die Tochter ihre Mutter regelmäßig anschreit und ihr droht: Dann komm ich halt nicht mehr! dann siehst du dein Enkelkind auch nicht mehr!

Der Praktikant erzählt Bernhard seine Beobachtungen. Bernhard reagiert umgehend und bittet die Tochter um ein Gespräch in dieser Sache. Das Gesprächsangebot wird jedoch nicht angenommen und die Tochter reagiert schroff und ungehalten auf einen vorsichtigen Vorstoß.

Bernhard weiß um seine Verpflichtung zur Meldung lt. Gewaltschutzverordnung. Im Gespräch mit der Bewohnerin wird klar, dass sie keine Meldung machen würde, aus Angst den Kontakt zu ihrer Tochter zu verlieren.

Was soll Bernhard tun? Die Vorfälle melden oder nicht?

Übersicht 2: Berufsspezifisches VaKE-Dilemma zum Thema Gewalt gegen Angehörige

Das zweite VaKE-Dilemma wurde von den Lehrpersonen als Expert*innen in diesem Berufsfeld im Vorfeld in einer Fortbildungsveranstaltung zu VaKE

entwickelt. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurde die Intervention als digitale Unterrichtseinheit mithilfe des Videokonferenztools ZOOM durchgeführt. Der VaKE-Unterricht fand an einem Samstag von 08.00h bis 16.00h im Rahmen des an der Schule üblichen „Projekttag“ statt. Die Lehrpersonen, die in VaKE geschult waren, konzentrierten sich auf die adäquate Durchführung des VaKE-Unterrichts. Neben der Unterrichtsdurchführung impliziert das auch die Übernahme der Organisation, das Zeitmanagement und die Gruppenzuweisung. Das Forscher*innenteam übernahm die technische Unterstützung und stellte die Datenerhebung sicher.

Zur Erhebung der Daten wurden drei Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen in jeder VaKE-Einheit eingesetzt. *Fragebogen A* erfasste 1) das individuelle Entscheidungsverhalten (Handlungsabsicht; „Was würden Sie tun?“; analog zum Fragebogen zum Happy Victimizer Pattern im beruflichen Kontext; Heinrichs, Schadt & Weinberger 2019), 2) die Begründung des gewählten Entscheidungsverhaltens („Warum würden Sie so handeln?“), 3) die Emotionsattribution oder Handlungsvalenz („Wie würden Sie sich fühlen, wenn Sie die gewählte Handlung durchführen?“ fünfstufige Likert-Skala: 1 = gut, 5 = schlecht), und 4) das Fachwissen. Dieser Fragebogen wurde nach der ersten Abstimmung (VaKE-Schritt 2) und am Ende jeder VaKE-Einheit mittels des webbasierten Umfragetools Mentimeter verwendet. *Fragebogen B* wurde als interaktives PDF-Dokument nach den Gruppendiskussionen eingesetzt (VaKE-Schritt 3 und VaKE-Schritt 7). Die Gruppen wurden dabei aufgefordert, die in der Diskussion aufkommenden Argumente festzuhalten. Schließlich erfasste *Fragebogen C* (Online-Fragebogen; am Ende des Semintages zur Seminarevaluation) die Lernemotionen und das allgemeine Erleben des VaKE-Unterrichts („Was hat Ihnen gefallen?“ „Was hat Ihnen nicht gefallen?“). Die Skalen zu den Lernemotionen Freude, Ärger und Langeweile (12 Items) wurde aus dem Achievement Emotion Questionnaire (Pekrun et al. 2011) in der deutschen Fassung übernommen (fünfstufige Likert-Skala).

In diesem Beitrag wird die Auswertung qualitativer Daten auf die Angaben zu offenen Fragen zum Erleben im VaKE-Unterricht beschränkt. Die Auswertung erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse. Es wurden möglichst nahe an der Textformulierung induktiv Kategorien generiert (Interrater-Reliabilität: $0,81 < \text{Cohens Kappa} < 0,85$). Kodiereinheiten waren Sätze bzw. Satzteile der Antworten, welche dem Selektionskriterium für die entsprechende Kategorie entsprachen. Erste Ergebnisse des *Fragebogens A* zum Entschei-

dungsverhalten (Handlungspräferenz und -valenz) und des *Fragebogens C* zu den Lernemotionen und dem allgemeinen Erleben des *VaKE*-Unterrichts liegen vor und werden im Folgenden berichtet.

3.1 Ergebnisse

Die ersten vor allem deskriptiven Analysen zur Handlungspräferenz und -valenz (Forschungsfrage 1) auf Gruppenebene zeigen in beiden *VaKE*-Dilemmata eine vergleichbare Verteilung der gewählten Handlungspräferenzen im Pre- und Posttest.

Die Emotionsattributionen als Indikator für die Valenz der Handlungspräferenz liegen bei beiden *VaKE*-Dilemmata mit $M = 3,13$ bis $M = 3,67$ bei einem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3,0$ auf positivem Niveau (siehe Übersicht 3).

	Emotionsattribution			
	Pretest		Posttest	
Schwarzarbeit	N	M	N	M
Dienstleistung einstellen	8	3,13	7	3,29
Dienstleistung fortfahren	31	3,39	26	3,62
Gewalt				
Vorfall Polizei melden	15	3,53	15	3,40
Vorfall Polizei nicht melden	25	3,36	21	3,67

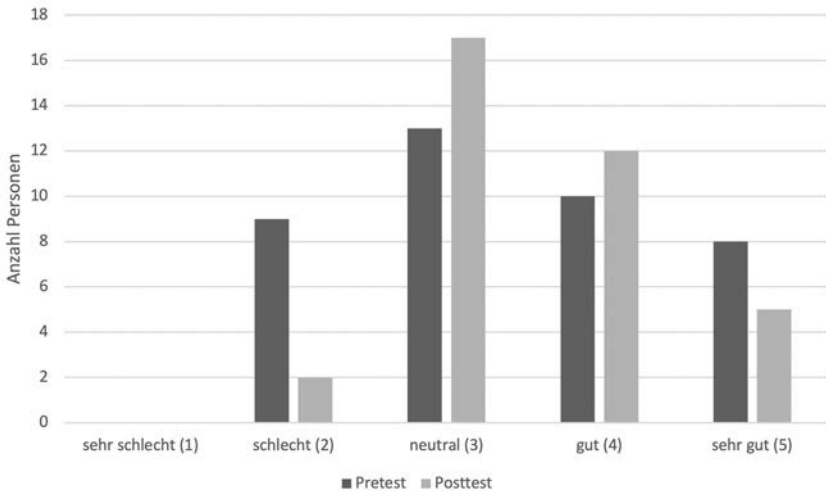
* Welch-Tests zum Vergleich der Emotionsattribution zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Handlungspräferenzen zum jeweiligen Messzeitpunkt $p > 0,3$

Übersicht 3: Häufigkeitsverteilung von Handlungspräferenz und -valenz für beide *VaKE*-Dilemmata

Im Pre- und Posttest im allgemein-beruflichen Dilemma entscheiden sich eine höhere Anzahl von Personen für die Option „mit der Dienstleistung fortfahren“ und im berufsspezifischen *VaKE*-Dilemma für die Option „Vorfall nicht der Polizei melden“. Im Posttest zeigt sich zudem in beiden *VaKE*-Dilemmata, dass diese präferierten Handlungsoptionen auch mit durchschnittlich positiveren Emotionsattributionen verbunden sind als die alternative Handlungsoption. Die Emotionsattributionen beider *VaKE*-Dilemmata unterscheiden sich zudem insofern als sich im Schwarzarbeitsdilemma sowohl vor als auch nach der Intervention diejenigen besser fühlen, die sich für die Option „Dienstleistung fortfahren“ entschieden haben. Im berufsspezifischen Dilemma dage-

gen würden sich zu Beginn diejenigen Personen besser fühlen, die die Version „Vorfall der Polizei melden“ als Handlungsoption wählten; im Posttest wechselt dies, und die Personen attribuieren positivere Emotionen, die die Handlungsoption „Vorfall nicht der Polizei melden“ wählten (siehe Übersicht 3).

Ein detaillierter Blick auf die Verteilung der Emotionszuschreibungen im Pre- und Posttest – hier am Beispiel des berufsspezifischen VaKE-Dilemmas – offenbart, dass diese Entwicklung damit einhergeht, dass es im Posttest weniger negative Emotionszuschreibungen gibt. Zudem attribuieren weniger Personen gute oder sehr gute Emotionen (siehe Übersicht 4). Die Unterschiede zwischen Pre- und Posttest sind nach dem Welch-Test signifikant auf dem Niveau von $p = 0,05$.



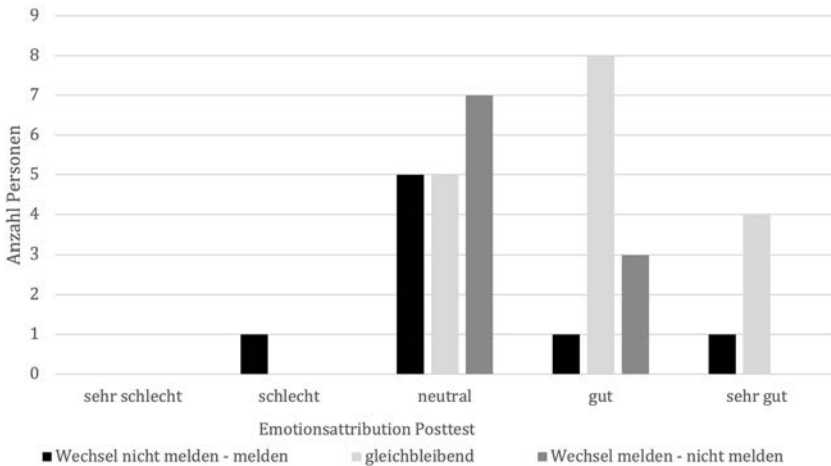
Übersicht 4: Häufigkeitsverteilung Emotionszuschreibung zum berufsspezifischen VaKE-Dilemma („Gewalt“) im Pre- und Posttest

Analysiert man nun das Entscheidungsverhalten auf individueller Ebene, zeigt sich, dass doch eine beträchtliche Anzahl von Personen im Lauf der Intervention ihre Handlungspräferenzen verändert hat. Im Rahmen des allgemeinberuflichen Dilemmas wechselten 23,6%, im Rahmen des berufsspezifischen Dilemmas sogar 46,4% der Teilnehmenden ihre Präferenz (siehe Übersicht 5).

Dilemma	N	%
Schwarzarbeit		
Wechsel einstellen – fortfahren	4	11,8
gleichbleibend	26	76,5
Wechsel fortfahren – einstellen	4	11,8
Gewalt		
Wechsel melden – nicht melden	9	24,3
gleichbleibend	18	48,6
Wechsel nicht melden – melden	10	24,4

Übersicht 5: Veränderung der Handlungspräferenz auf individueller Ebene für beide VaKE-Dilemmata

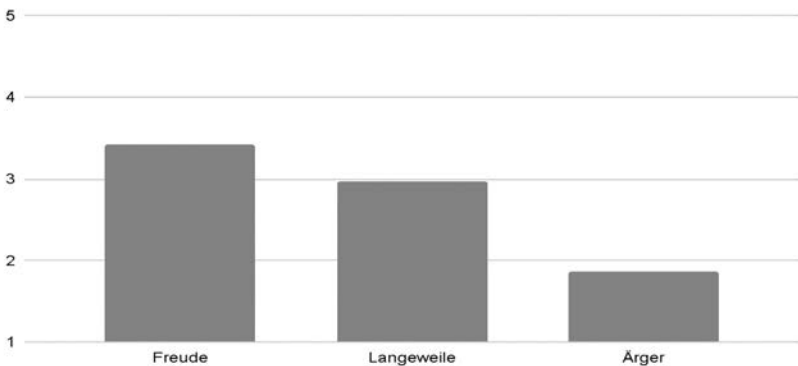
Übersicht 6 zeigt, dass eine höhere Handlungsvalenz im berufsspezifischen Dilemma im Posttest vor allem bei den Personen zu finden ist, die von der Präferenz „Vorfall der Polizei melden“ zu „Vorfall nicht der Polizei melden“ wechseln. Sie schätzen zudem ihre zugehörigen Emotionen als neutral oder gut ein. Die Personen, die ihrer Entscheidung treu bleiben, attribuieren neutrale, gute oder sehr gute Gefühle; diejenigen, die ihre Präferenz von „nicht der Polizei melden“ zu „melden“ ändern, differieren in ihren Emotionsattributionen von „schlecht“ bis „sehr gut“.



Übersicht 6: Handlungsvalenz im Posttest bei gleichbleibender oder veränderter Handlungspräferenz (berufsspezifisches Dilemma „Gewalt“)

Die Ergebnisse zu den Lernemotionen und der allgemeinen Wahrnehmung des VaKE-Unterrichts (Forschungsfrage 2) indizieren, dass die Schüler*innen Freude hatten, VaKE durchzuführen. Der Mittelwert ($M = 3,41$) liegt über dem theoretischen Skalenmittelwert ($M = 3,0$). Die Werte für die Langeweile ($M = 2,97$) und Ärger ($M = 1,86$) bewegen sich unter dem theoretischen Skalenmittelwert (siehe Übersicht 7).

Lernemotionen



Übersicht 7: Ausprägung der Lernemotionen im Lernsetting (Likertskala: „1“ = trifft überhaupt nicht zu, „5“ = trifft vollkommen zu)

In Bezug auf das allgemeine Erleben des VaKE-Unterrichts zeigt sich, dass es mehr positive (24 Antworten) als Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen (19 Antworten) gibt. Die inhaltsanalytische Auswertung für die offene Frage „Was hat Ihnen gefallen?“ resultierte in fünf Kategorien. Den Lernenden hat der Meinungsaustausch und die eigene Perspektivenerweiterung besonders gefallen (Kategorie „Diskussion“: $f = 11$). Ferner betonen sie, dass sie sich wichtiges, zusätzliches Wissen angeeignet, die Möglichkeit zum selbstständigen Recherchieren geschätzt und gelernt haben, Fakten als Argumentationsgrundlage zu verwenden (Kategorie „Lernen“: $f = 8$). Weiterhin hat Ihnen gefallen, dass sie in der Gruppe lernen konnten (Kategorie „Gruppenarbeiten“: $f = 6$), ein berufsspezifisches Dilemma diskutiert (Kategorie „Thema“: $f = 4$) und eine neue Unterrichtsmethode kennengelernt und ausprobiert haben (Kategorie „VaKE“: $f = 4$). Die inhaltsanalytische Auswertung für die offene Frage „Was hat Ihnen nicht gefallen?“ resultierte ebenfalls in fünf Kategorien. Die häufigsten Nennungen bezogen sich auf die Dauer des Unterrichts und

den straffen Zeitplan (Kategorie „Länge“: $f = 9$). Ferner äußerten sich einzelne Lernende kritisch zur Rahmenbedingung des Unterrichts (Kategorie „Online-Unterricht“: $f = 5$), in der Form, dass zu wenig Informationen zur Unterrichtsmethode *VaKE* zur Verfügung gestellt wurden (Kategorie „*VaKE*“: $f = 3$), der Unterricht am Samstag stattfand (Kategorie „Unterricht am Wochenende“: $f = 2$) und sie das Dilemma als zu wenig spezifisch empfanden (Kategorie „Dilemma unspezifisch“: $f = 2$).

3.2 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen

Dieser Beitrag skizzierte vor allem Ziele und das Untersuchungsdesign einer Interventionsstudie zur Diskussion beruflicher und berufsspezifischer ethischer Dilemmata in der Berufsbildung, insbesondere in Sozialbetreuungsberufen. In einem digitalen Lehr-Lernsetting wurde das Unterrichtskonzept *VaKE* angewandt. Zudem wurden erste Ergebnisse vorgestellt und so erste Einblicke gegeben, inwieweit die Teilnehmenden ihre Handlungspräferenz sowie die Emotionsattributionen zur gewählten Handlungsoption verändert und wie sie die Lernumgebung wahrgenommen haben.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage (Inwiefern unterscheidet sich das Entscheidungsverhalten (die Handlungsabsicht und -valenz) der Schüler*innen vor- und nach einer *VaKE*-Einheit?) kann festgehalten werden, dass insbesondere bezogen auf das berufsspezifische Dilemma die Teilnehmenden ihre Präferenzen in beide Richtungen ändern: von Meldung bei der Polizei zu Nicht-Meldung und umgekehrt. Etwa die Hälfte der Personen bleiben in ihrer Präferenz konstant. Hinsichtlich individueller Entscheidungs- und Attributionsmuster zeigt sich ein differenziertes Bild, so dass bei der geringen Stichprobe, dem Ein-Gruppen-Design und den bisher vor allem deskriptiven Auswertungen keine verallgemeinerbaren Schlüsse gezogen werden können. Insgesamt aber lässt sich festhalten, dass die erste individuelle Entscheidung für eine Handlungsoption in diesem *VaKE*-Setting zumindest reflektiert und bei individueller Überzeugung auch gewechselt wurde. Dies spricht für eine Atmosphäre, die durch Offenheit gegenüber Präferenzen und Meinungen geprägt ist. Dies spiegelt sich auch in den qualitativen Rückmeldungen zum Lernsetting wider, was im Sinne der Aktionsforschung zu weiteren Erprobungen von *VaKE* in der Berufsbildung ermuntert. Zudem machen die auch nach dem *VaKE*-Unterricht bestehenden unterschiedlichen Handlungspräferenzen

deutlich, dass es nicht zu einer eindeutigen Konsensbildung in der Gesamtgruppe kommt. Gleichzeitig lassen die vorgestellten Ergebnisse zur Emotionsattribution die Vermutung zu, dass durch VaKE bei dem einen oder anderen Lernenden eine Verunsicherung der eigenen Meinung hervorgerufen wurde (z.B. wenn bei wechselnder Präferenz die attribuierten Emotionen als schlecht eingestuft werden). Ein größerer Teil der Teilnehmenden – mit und ohne Präferenzwechsel – scheinen sich im Unterrichtsverlauf in ihrer Entscheidung aber sicherer zu werden.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage (Wie wird die Lernumgebung „VaKE“ im digitalen Unterrichtssetting von den Schüler*innen der beruflichen Fachschule wahrgenommen?) kann zusammengefasst werden, dass VaKE mehrheitlich positiv erlebt wurde. Die Lernenden schätzen das konstruktivistische Unterrichtssetting in Form von offenen Diskussionen, forschendem Lernen und sozialer Interaktion, wobei jedoch die Rahmenbedingungen für ein wirksames Lernen geschaffen werden müssen, beispielsweise eine flexiblere Zeitstruktur als beim herkömmlichen Unterricht oder die technischen Voraussetzungen bei einem digitalen Unterricht.

4 Ausblick und Implikationen für Forschung und Praxis

Um Rückschlüsse auf die Qualität und Verbesserungsmöglichkeiten von VaKE zu berufsspezifischen Dilemmata in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen ziehen zu können, braucht es weitere Replikationsstudien und tiefergehende Analysen.

Das im Forschungsprojekt angewendete Untersuchungsdesign bietet über die bisherigen vorgestellten Analysen hinaus ausreichend Material, um über weitere Auswertungen tiefere Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und gegebenenfalls heterogene Lern- und Entscheidungsverläufe zu erhalten. So ist die fallweise Analyse von qualitativen und quantitativen Daten geplant, um die individuellen Lernprozesse sowie die Lernprozesse auf Klassen- und Gruppenebene im Rahmen von VaKE nachzuzeichnen. Vergleichbar zur Studie von Siegfried und Heinrichs (2020) wird aktuell die Qualität der Diskussionsbeiträge auf individueller und Gruppenebene klassifiziert und deren Einfluss auf die Entscheidung bzw. die Valenz der Handlungsabsicht evaluiert. Es ist zudem angedacht, die Qualität moralischer Begründungen auf Individual- und Gruppenebene zu kodieren und auch hier potentielle Wirkungen auf die

Handlungsabsicht zu untersuchen. Auch gilt es die berufs- bzw. dilemmaspezifischen Wissenstests auszuwerten, um aufzuzeigen, inwiefern die Wissensbasis der Teilnehmenden erweitert bzw. verbessert werden konnte.

Die positive Wahrnehmung und Motivation im Lernsetting macht zudem Hoffnung für den breiteren Einsatz von *VaLE* in der Berufsbildung. Die kritischen Anmerkungen der Ausbildungsteilnehmer*innen beziehen sich vorwiegend auf Elemente des didaktischen Konzepts, die sich bei möglichen Replikationen gegebenenfalls leicht adaptieren lassen: Z.B. indem die Intervention in Präsenz getestet wird oder statt eines allgemein-beruflichen (eher unspezifischen) Dilemmas mit berufsspezifischen Situationen, z.B. auch über mehrere Lehr-Lern-Einheiten hinweg, gearbeitet wird. Es lässt sich aber ein erster vorsichtiger Schluss ziehen, dass *VaKE* ein didaktisches Konzept sein kann, das sich auch in der Berufsbildung einsetzen und sowohl in Präsenz- als auch in Online-Settings implementieren lässt. Lehrende und Teilnehmende sind positiv angetan und motiviert sich an den Dilemmadiskussionen zu beteiligen. Es kann eine Atmosphäre erzeugt werden, in der ein Pluralismus von Meinungen und Begründungen zur Sprache kommt und damit die individuelle Auseinandersetzung und Entscheidungsbegründung der Teilnehmenden mit berufsspezifischen Herausforderungen unterstützt wird. So überwindet *VaKE* den Fehlschluss, wie er in Ansätzen der Wertevermittlung vertreten wird. *VaKE* erkennt an, dass es nicht möglich ist, Werte der Lehrperson so vorzuleben, dass die Lernenden diese schlicht übernehmen, und konzentriert sich deshalb darauf die Lernenden darin zu fördern, Lösungen finden, wie Werte in konkreten gegebenenfalls Konfliktsituationen gelebt werden können. *VaKE* befähigt die Teilnehmenden, möglichst autonom ein moralisches Urteil zu fällen und zu begründen (Heid 1995, S. 37–41). *VaKE* wurde bereits in verschiedenen Berufsfeldern getestet (Weinberger & Frewein 2019; Siegfried & Heinrichs 2020; Wohlmuth 2017). Es ist somit als Konzept flexibel nutzbar und an die jeweiligen Bedingungen adaptierbar, insbesondere wenn zuvor für den spezifischen Einsatz bzw. das Berufsfeld entsprechend passende Dilemmata entwickelt wurden.

VaKE ist aber sicher nicht der einzig mögliche Zugang zur Förderung ethischer Kompetenz in der Berufsbildung bzw. in den hier adressierten Pflege- und Sozialbetreuungsberufen. So haben Heffels und Storms (2021) erst vor Kurzem ausführliche Unterrichtsmaterialien für die Förderung einer domänenspezifischen Kompetenz von Fachkräften in der Pflege entworfen und

veröffentlicht. Sie sehen hier sowohl grundlegende Sensibilisierung für ethische Sprache sowie Werteklä rung, die Förderung moralischen Argumentierens, Wissensfragen zu gesellschaftlichen Strukturen der Pflege sowie Fragen der Selbstfürsorge im Spannungsfeld zur professionellen Fremdfürsorge (ebd.). Allerdings impliziert letztgenanntes didaktisches Konzept ein Bündel verschiedener methodischer Zugänge und ist bisher noch nicht evaluiert. Es könnte fruchtbar sein, VaKE systematisch mit dem Unterrichtsentwurf von Heffels und Storms zu vergleichen, mit Lehrpersonen im Berufsfeld der Pflege- und Sozialbetreuungsberufe zu reflektieren und gegebenenfalls auch in späteren Interventionsstudien gegenüberzustellen. Insofern könnte man auch umgekehrt den VaKE-Ansatz und die geschilderte Interventionsstudie ganz im Sinn der Aktionsforschung (Altrichter, Spann & Posch 2018) als Anlass zur Reflexion der derzeitigen didaktischen Konzepte der Berufsbildungspraxis in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen bzw. der Berufsbildung ganz allgemein heranziehen.

Acknowledgements

An dieser Stelle sei der Schulleitung und den beteiligten und engagierten Lehrkräften der Fachschule für Sozialbetreuungsberufe Salesianumweg Linz ganz herzlich für die moralische und tatkräftige Unterstützung bei der Planung und Durchführung dieser Interventionsstudie gedankt.

Literatur

- Altrichter, H. Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit „als wirtschaftspädagogisches Konzept–ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–34). Bielefeld: WBV.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heffels, W. M. & Storms, A. (2021). *Ethisch urteilen und handeln. Unterrichtsmaterialien für die Pflegeausbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

- Heid, H. (1995). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, 2. überarb. Aufl. (S. 33–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrichs, K. (2005). *Urteilen und Handeln. Ein Prozessmodell und seine moralpsychologische Spezifizierung*. Frankfurt: Lang.
- Heinrichs, K., Schadt, C. & Weinberger, A. (2019). Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten – Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, Themenheft „Werte in der Berufsbildung“, S. 14–18.
- Heinrichs, K. & Wuttke, E. (2016). Mangelnde Financial Literacy der Kunden als moralische Herausforderung beim Verkauf von Finanzprodukten? – eine kontextspezifische Analyse im Licht der Happy-Victimizer-Forschung. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 199–214). Bielefeld: WBV.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Minnameier, G., Heinrichs, K., & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112 (4), S. 636–666.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), S. 36–48.
- Rabe, M. (2009). *Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zur Theorie und Didaktik*. Bern: Hogrefe.
- Reitinger, J., Haberfellner, C. Brewster, E. & Kramer, M. (Hrsg.) (2016). *Theory of inquiry learning arrangements: Research, reflection, and implementation*. Kassel: University Press.
- Schlaefli, A., Rest, J., & Thoma, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55 (3), S. 319–352.
- Siegfried, C. & Heinrichs, K. (2020). Didaktische Settings zur Förderung ökonomischen Wissens und moralischen Urteilens – Eine Pilotstudie bei angehenden Bankkaufleuten. In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. bwp@profil 6, digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag*. Abrufbar unter: https://www.bwpat.de/profil-6_wuttke (2022-09-11).
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovac.

- Weinberger, A. & Frewein, K. (2019). VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werteerziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik* (S. 181–194). Bielefeld: WBV.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2018). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 93–106). Münster: Waxmann.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wittmann, E., Weyland, U. & Warwas, J. (2020). Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen für die Pflegeausbildung modellieren. Der Ansatz des Forschungsprojekts EKGe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49 (2), S. 38–39.
- Wohlmuth, G. (2017). *Die Didaktik der vernetzten Wissensaneignung und konstruktivistischer Werteerziehung. Realisierung lehrplanmäßiger Lehr- und Lernziele in Berufsschulen unter Anwendung des VaKE-Ansatzes*.

Herausforderungen für Lehrkräfte in der Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit bzw. Teilqualifizierung im dualen Ausbildungssystem

Sandra Menner und Peter Preitler

Abstract Deutsch

Der Unterricht von Lehrlingen in einer individuell adaptierten Berufsausbildung stellt die betroffenen Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Mittels einer Online-Befragung von Lehrer*innen und IBA¹-Koordinatorinnen und -Koordinatoren, welche Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit bzw. Teilqualifizierung an Wiener Berufsschulen unterrichten, wurden Herausforderungen und Umfeldbedingungen erhoben. Dieser Beitrag fasst die Befragungsergebnisse zusammen und beschreibt die an die unterrichtenden Lehrkräfte gestellten besonderen Anforderungen. Es wird weiters den Fragen nachgegangen, inwieweit betroffene Lehrpersonen durch Aus- und Weiterbildungen vorbereitet wurden und welche spezifischen Angebote gewünscht werden, um die Lehrtätigkeit in diesem Bereich professionalisieren zu können. Neben der Frage des Mehraufwandes wurden auch Schlüsselfaktoren für einen guten Unterricht in Klassen der individuell adaptierten Berufsausbildung identifiziert.

Dieser Beitrag beschreibt die aktuell vorherrschende Situation an den Berufsschulen in Wien. Die Ergebnisse können als Basis für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung zu diesem Themengebiet dienen.

Schlüsselwörter

individuell adaptierte Berufsausbildung – Berufsschule – Herausforderungen im schulischen Alltag – IBA – verlängerte Lehrzeit – Teilqualifizierung

¹ Individuelle Berufsausbildung

Abstract English

Based on an online survey among teachers and coordinators of individually adapted vocational training who teach students with extended apprenticeship periods or partial qualifications at Viennese vocational schools, this article describes the challenges that teachers encounter in individually adapted vocational training. This article is a survey and analysis of the current situation at vocational schools in Vienna. The results can serve as a basis for further scientific discussion on this topic.

Keywords

Individually adapted vocational training – extended apprenticeship periods – partial qualifications – vocational school

Zur Autorin / Zum Autor

Sandra Menner, Mag.^a BEd.; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachdidaktik, Diversität in der Berufsbildung (Schwerpunkt: Berufsschulen). Kontakt: sandra.menner@phwien.ac.at

Peter Preitler, Mag. (FH) BEd.; Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Fachliche Schwerpunkte: Fachdidaktik, Diversität in der Berufsbildung (Schwerpunkt: Berufsschulen). Kontakt: peter.preitler@phwien.ac.at

1 Ausgangslage

Die individuell adaptierte Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche² gehört an Wiener Berufsschulen zum Lehr- und Ausbildungsalltag. Im Dezember 2021 befanden sich österreichweit insgesamt 8.375 Lehrlinge in einer Lehrzeitverlängerung bzw. Teilqualifizierung gemäß § 8b Abs. 1, 2 BAG. Von diesen 8.375 Lehrlingen absolvierten 7.267 Auszubildende eine verlängerte Lehrzeit (§ 8b Abs. 1), 1.108 Lehrlinge befanden sich in einer Teilqualifizierung (§ 8b Abs. 2) (vgl. Wirtschaftskammer 2021). Ziel der 2003

² Die BAG-Novelle aus dem Jahr 2015 ersetzte den Begriff „integrative Berufsausbildung“ durch „individuell adaptierte Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche“, um einer begrifflichen Abwertung auszuweichen. Der Begriff „integrative Berufsausbildung“ ist an Berufsschulen trotzdem noch in Verwendung.

eingerrichteten vormaligen integrativen Berufsausbildung ist es, Jugendliche mit „*persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben*“ zu integrieren (RIS 2020). Zur Zielgruppe gehören Jugendliche, die das Arbeitsmarktservice in kein reguläres Lehrverhältnis (§ 1 BAG) vermitteln konnte, da der/die Jugendliche über einen sonderpädagogischen Förderbedarf verfügt beziehungsweise keinen positiven Mittelschulabschluss vorweisen kann. Weiters gehören zur Zielgruppe Jugendliche, die aufgrund des Behinderteneinstellungsgesetzes als behindert eingestuft wurden und Jugendliche, bei denen angenommen werden kann, dass diese aufgrund von individuellen Gründen in absehbarer Zeit in kein reguläres Ausbildungsverhältnis integriert werden können (vgl. RIS 2020). Die individuell adaptierte Berufsausbildung ist somit eine Bemühung, für eine spezielle Gruppe von Auszubildenden einen Zugang zu schaffen, damit diese durch eine längere, unterstützende, individualisierte Ausbildung zu einem anerkannten Berufsabschluss gelangen können. Die Bedeutung der individuell adaptierten Berufsausbildung und dessen Übernahme in den berufsschulischen Ausbildungsalltag wird durch kontinuierlich steigende Zahlen seit dessen Einführung im Jahr 2003 belegt (vgl. Dornmayer 2021, S. 83). Mittlerweile beträgt der Anteil an Lehrlingen in der individuell adaptierten Berufsausbildung etwa 8 % in Bezug auf die Gesamtlehrlingszahlen in Österreich (vgl. Wirtschaftskammer 2021).

Die Bandbreite bezogen auf Heterogenität und Diversität in regulären Berufsschulklassen in Österreich ist ohne Lehrlinge des § 8b Abs. 1, 2 BAG groß und fordert Lehrkräfte tagtäglich heraus. Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen, die Vielfalt an Religionen und Kulturen, Lerngruppen mit stark divergierenden Lernleistungen, Sprach- und Leseprobleme bei Jugendlichen etc. nehmen auch in Regelklassen einen hohen Stellenwert ein (vgl. Beer & Benischek 2021, S. 215 ff.). In der individuell adaptierten Berufsausbildung muss auf zusätzliche Faktoren wie bspw. den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schüler*innen, den fehlenden Mittelschulabschluss und damit verbunden auch mangelhaftem schulischen Arbeitswissen, eingegangen werden. Die im Vorfeld genannten Voraussetzungen der Zielgruppe bringen besondere An- bzw. Herausforderungen an die Lehrkräfte mit sich. Ob diese An- und Herausforderungen zu einer Überforderung der Lehrkräfte führen, hängt in weiten Teilen von der Professionalisierung der Lehrer*innen ab. Dieses Professionalisierungsangebot in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen sollte besonders auf den Kompetenzerwerb der Pädagog*innen zum

Umgang mit den realen Anforderungen der individuell adaptierten Berufsausbildung fokussieren (vgl. Bach, Schmidt & Schaub 2016, S. 1f.).

2 Problemstellung

Basierend auf Erfahrungsberichten von Lehrkräften an Wiener Berufsschulen, die in der individuell adaptierten Berufsausbildung tätig sind, als auch auf den Erfahrungen der Forscher*innen in der Ausbildung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Vermittlungsschwierigkeiten, zeigte sich, dass Lehrkräfte in diesem Bereich oftmals wenig Unterstützung finden, überfordert sind und eine adäquate Vorbereitung bzw. Ausbildung fehlt.

Nachdem es bis dato zur schulischen Umsetzung und dem Umgang mit der individuell adaptierten Berufsausbildung an österreichischen Berufsschulen keine Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Kontext gab, ist die vorliegende Untersuchung der erste Schritt, die aktuell vorherrschende Situation an den Berufsschulen zu analysieren. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Fragebogens vorerst nur an den Wiener Berufsschulen.

Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit den schulischen Herausforderungen in der Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung im dualen Ausbildungssystem und lässt den betrieblichen Ausbildungsteil vorerst unbeachtet. Um ein Abbild der Situation an Wiener Berufsschulen zu erhalten, wurden IBA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren und Lehrpersonen von Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung im Zeitraum Mai-Oktober 2021 befragt.

3 Ziele

Ziel des Artikels ist es, den Themenbereich „Herausforderungen für Lehrkräfte in der Ausbildung von Lehrlingen in der individuell adaptierten Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem“ zu untersuchen. Es handelt sich um eine Erfassung und Analyse der aktuell vorherrschenden Situation an den Berufsschulen in Wien.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen einen Einblick in die Herausforderungen und Bedürfnisse von Lehrpersonen in der individuell adaptierten Berufsausbildung geben und können als Basis für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen zu diesem Themengebiet dienen.

3.1 Forschungsfragen

Die individuell adaptierte Berufsausbildung bildet eine wichtige Säule in der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen und bedingt eine fundierte Ausbildung der Lehrkräfte, um den besonderen Herausforderungen in der Lehre gewachsen zu sein und dadurch den schulischen Ausbildungserfolg für die Auszubildenden bestmöglich sicherzustellen.

Lehrkräfte bewegen sich in der individuell adaptierten Berufsausbildung in einem großen Spannungsfeld von unterschiedlichen Lernausgangslagen und differenzierten Bedürfnissen der Schüler*innen, welches in ein scheinbar wenig flexibles Schulorganisationssystem eingebettet ist. In diesem Zusammenhang leiten sich für den vorliegenden Beitrag folgende Forschungsfragen ab:

- Welche konkreten Herausforderungen für Lehrer*innen stellen sich im Unterricht von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung?
- Inwieweit werden Lehrkräfte auf die besonderen Herausforderungen im Unterricht dieser Lehrlingsgruppe vorbereitet (z.B. Trainings, Ausbildungen, beruflicher Kontext, Kurse)?
- Welche Faktoren für einen guten Unterricht in Klassen mit Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung werden von Lehrpersonen als wichtig erachtet?
Finden Lehrkräfte diese identifizierten Schlüsselfaktoren vor?
- Inwieweit ist der Unterricht von Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung im Vergleich zum Unterricht von Schüler*innen in Regelklassen mit einem Mehraufwand verbunden?
- Welche Tätigkeiten übernehmen Lehrkräfte zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit in Klassen mit individuell adaptierter Berufsausbildung?
- Welche Fort- und Weiterbildungen wünschen sich Lehrkräfte, um ihre Lehrtätigkeit in diesem Bereich optimieren zu können?

3.2 Hypothesen

Die individuell adaptierte Berufsausbildung gehört an den Wiener Berufsschulen zum Arbeitsalltag. Mit 1.459 Wiener Lehrlingen in der individuell adaptierten Berufsausbildung (1.262 Lehrlinge § 8b Abs. 1; 197 Lehrlinge § 8b Abs. 2), bildet diese Gruppe gemessen an der Gesamtheit aller in Wien ausgebildeten Lehrlinge (17.354 Lehrlinge) einen kleinen Teil und gehört mit rund

8,4 % zu einem Randbereich, welcher in (schul-)organisatorischer Hinsicht, als auch in Bezug auf die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer*innen, wenig Niederschlag findet (vgl. Wirtschaftskammer 2021).

Die Forscher*innen gehen im vorliegenden Artikel von folgenden Hypothesen aus:

Hypothese 1: Die individuell adaptierte Berufsausbildung stellt für die unterrichtenden Lehrkräfte eine psychische und zeitliche Mehrbelastung dar und geht mit einer erhöhten Arbeitslast einher.

Hypothese 2: Im Curriculum des Bachelorstudiums für die Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung werden in den Modulbeschreibungen Inhalte angeführt, die für die Professionalisierung der Lehrkräfte in der individuell adaptierten Berufsausbildung wichtig erscheinen. Diese Themenbereiche sind für eine durchschnittlich zu erwartende Schüler*innenstruktur im Berufsschulbereich allgemein zutreffend, stellen aber nicht auf die besonderen Anforderungen bei der individuell adaptierten Berufsausbildung ab.

Hypothese 3: Lehrpersonen werden mit den einhergehenden besonderen Herausforderungen und Mehrbelastungen der individuell adaptierten Berufsausbildung ohne besondere Ausbildung oder Vorbereitung auf die Situation als Fachlehrkräfte eingesetzt.

In Folge wird beschrieben, wie die genannten Hypothesen im Rahmen dieser Erhebung überprüft wurden.

4 Untersuchungsdesign, Erhebungsinstrumente und Auswertung

In diesem linear hypothesenüberprüfenden Forschungsvorhaben wurde eine Online-Fragebogenerhebung mittels Lime Survey durchgeführt und die Ergebnisse mittels Excel und der Statistik-Funktion des genannten Umfragetools deskriptiv ausgewertet. Nachdem es in diesem Forschungsvorhaben um die Erhebung der aktuellen Situation an Wiener Berufsschulen geht, persönliche Erfahrungen, Motive und Wünsche erhoben werden, wurde auf dieses Standardinstrument zurückgegriffen (vgl. Möhring & Schlütz 2019, S. 11 ff.). Die induktive Vorgehensweise begründet sich darin, dass die Forscher*innen von Einzelbeobachtungen/-befragungen Rückschlüsse auf das gesamte berufsschu-

lische Wiener Bildungssystem in Bezug auf die individuell adaptierte Berufsausbildung getroffen haben (vgl. Schirmer 2009, S. 164).

Die Umfrage umfasste 20 Fragen zu vier Themenbereichen. Neben allgemeinen, statistischen Fragen zu Geschlecht, Altersgruppe, Unterrichtserfahrung, Branche etc., wurden die Fragestellungen auf die Bereiche Organisation/Unterstützung, Aus-/Fortbildung und Unterricht ausgerichtet. Bei der Fragebogenerstellung wurden offene und geschlossene Fragestellungen verwendet. Bei den geschlossenen Fragestellungen wurden mehrere Skalen-/Messniveaus für die spätere Auswertung herangezogen. So wurden je nach Fragestellung Nominal-, Ordinal- und Ratioskalen verwendet (vgl. Mayer 2009, S. 71). Die Verwendung unterschiedlicher Fragetypen wurde berücksichtigt (Liste mit/ohne Kommentar, Mehrfachauswahl mit/ohne Kommentar, Matrix, freier Text etc.). Bei den offenen Fragen wurde die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring durchgeführt (vgl. Mayring 2002, S. 114).

Im Vorfeld der Erhebung wurde ein Pretest durchgeführt, um das erstellte Erhebungsinstrument auf die Tauglichkeit der Fragestellungen, Hypothesen und Kategorienauswahl zu überprüfen (vgl. Atteslander 2010, S. 295). Da es bei einer schriftlichen Befragung keinerlei Hilfestellung durch eine interviewende Person gibt, wurde bei der Erstellung der Fragen besonders auf Klarheit bei den Formulierungen geachtet. Nach der sorgfältigen Vorbereitung der schriftlichen Befragung inkl. Durchführung des Pretests wurde die Befragung an alle Wiener Berufsschuldirektor*innen via Mail ausgeschiedt. Ein Begleitschreiben informierte die Direktionen über das Forschungsvorhaben, den Ablauf, das Forschungsinteresse und die durchführenden Personen/Institutionen. Weiters wurde auf die Anonymität bei der Teilnahme verwiesen und das Erkenntnisinteresse für Lehrpersonen in der individuell adaptierten Berufsausbildung in Bezug auf die tägliche Arbeit an den Schulen hervorgehoben.

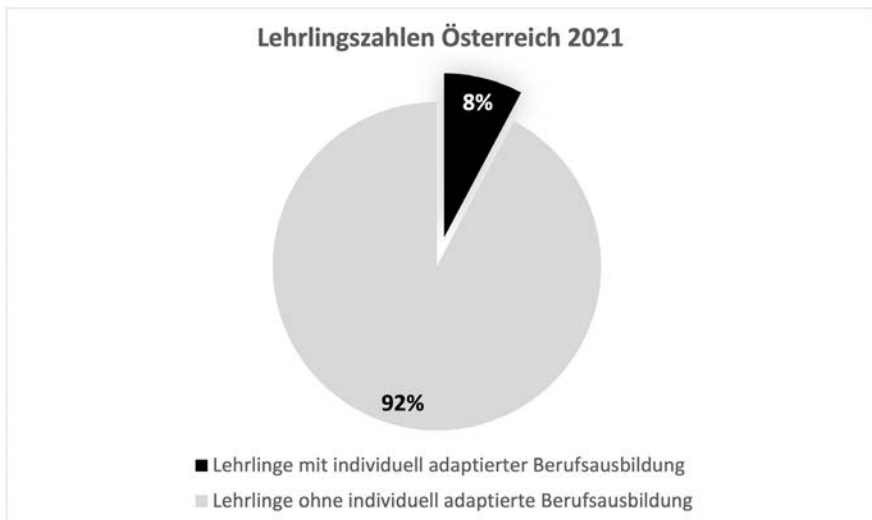
Die empirische Untersuchung wurde zwischen 28.05. und 29.09.2021 in Form einer Online-Fragebogenerhebung an Wiener Berufsschulen durchgeführt. Alle Wiener Berufsschuldirektionen wurden via Mail gebeten, die Fragebögen an IBA-Koordinatorinnen und -koordinatoren und Lehrpersonen von Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung weiterzuleiten. An der Befragung nahmen insgesamt 48 Personen teil. 11 befragte Personen waren als IBA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren tätig, 31 Lehrpersonen und 1 Schulleitung beteiligten sich an der Befragung, 5 Personen gaben kei-

ne Auskunft zu ihrer Funktion an der Schule. Im Schuljahr 2021/2022 wurden insgesamt 23 IBA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren (= Grundgesamtheit IBA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren) an den Wiener Berufsschulen eingesetzt. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von knapp 48 % bei der Gruppe der IBA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren. Die Bestimmung der Grundgesamtheit in Hinblick auf die Gruppe der Lehrpersonen, welche Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung unterrichten, konnte aufgrund fehlender Datenlage nicht erhoben werden.

5 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

Individuell adaptierte Berufsausbildung in Österreich

Die individuell adaptierte Berufsausbildung in Zahlen (vgl. Übersicht 1) zeigt, dass diese Gruppe österreichweit mit 8.375 Lehrlingen etwa 8% der Gesamtlehrlingszahlen im Jahr 2021 (99.218 Lehrlinge) ausmachte (vgl. Wirtschaftskammer 2021).



Übersicht 1: Lehrlingszahlen Österreich 2021. Quelle: eigene Darstellung.

Die Verteilung der Lehrlinge mit individuell adaptierter Berufsausbildung auf Branchen ist jedoch unterschiedlich gewichtet. So finden sich, gemäß den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung in Wien, mehr als 70 %

der Lehrlinge mit Teilqualifizierung oder verlängerter Lehrzeit in den Branchengruppen Handel, Handwerk und Gewerbe. Diese Konzentration auf einige Berufsfelder wurde bereits 2008 bei der veröffentlichten Evaluation der Hauptergebnisse zur damaligen integrativen Berufsausbildung in Österreich festgestellt. Hierbei wurden als bevorzugte Berufe für männliche Lehrlinge die Berufe Einzelhandelskaufmann, Koch und Tischler genannt, sowie für weibliche Lehrlinge die Berufe Friseurin und Perückenmacherin (vgl. Dörflinger, Dorr & Heckl 2008, S. 165).

Stellt man die Zahl an Lehrlingen mit einer individuell adaptierten Berufsausbildung in Relation zu den Gesamtlehrlingszahlen je Branche, ist erkennbar, dass mehr Lehrlinge mit einer individuell adaptierten Berufsausbildung in den Branchenbereichen Gewerbe, Handwerk und Handel zu finden sind, als verhältnismäßig in den Bereichen Banken/Versicherungen, Information/Consulting, Transport/Verkehr. Eine Erklärung für diese ungleiche Verteilung könnte in der späteren beruflichen Tätigkeit liegen, da möglicherweise teilqualifizierte Tätigkeiten im Bereich Handwerk und Handel leichter zu finden sind als in anderen Berufsfeldern.

Befragte Lehrpersonen

Bezogen auf allgemeine statistische Daten der Erhebung kann gesagt werden, dass rund $\frac{1}{3}$ der Befragten männliche Testpersonen waren und rund $\frac{2}{3}$ weibliche. Ein Grund könnte sein, dass trotz wesentlich höherem Anteil an männlichen Lehrpersonen im Berufsschulbereich (SJ 2019/20: 3.016 männliche Lehrpersonen; 1.692 weibliche Lehrpersonen im Berufsschulbereich), mehr weibliche Lehrpersonen für die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen eingesetzt werden (vgl. Statistik Austria 2021).

68 % jener Lehrpersonen, die ihr Alter bekanntgegeben haben, waren älter als 40 Jahre. 15 Personen unterrichteten bereits mehr als 10 Jahre in Klassen mit individuell adaptierter Berufsausbildung, 12 Personen waren zwischen 4 und 6 Jahre in solchen Klassen tätig. 56 % der befragten Personen verfügten somit über langjährige Erfahrung in diesem Bereich und 44% über eher geringere Erfahrung in der individuell adaptierten Berufsausbildung in der Schule.

Organisation und Unterstützung

Die Rückmeldungen aus den Fragestellungen zu den Bereichen „Organisation/Unterstützung“ zeigen folgende Situation an den Wiener Berufsschulen:

Bei circa 50 % der befragten Lehrpersonen werden an den Schulen keine fixen Lehrer*innen-Teams für die Ausbildung von Lehrlingen mit Lehrzeitverlängerung/Teilqualifizierung eingesetzt. Die Zuteilung erfolgt aufgrund von schulorganisatorischen Möglichkeiten. Die Auswahl der Lehrpersonen wird im überwiegenden Maße nicht durch Eignung und Qualifikation bestimmt, sondern hauptsächlich durch die Verfügbarkeit aufgrund des Stundenplanes.

Mehraufwand

Bezogen auf die Forschungsfragestellung, ob der Unterricht in Klassen mit Schüler*innen mit individuell adaptierter Berufsausbildung einen Mehraufwand darstellt, ergibt sich nachfolgendes Bild. Im Fragebogen wurde abgefragt, inwieweit der Unterricht von Lehrlingen mit Lehrzeitverlängerung/Teilqualifizierung mit einem Mehraufwand verbunden ist. Etwa 75% der befragten Lehrpersonen gaben hierbei an, dass dies der Fall sei.

Den größten Mehraufwand verorteten Lehrpersonen in der Kommunikation mit Trägerorganisationen und Betrieben, sowie in der Erstellung von entsprechenden Arbeitsmaterialien und im Führen von Feedbackgesprächen. Rund 60 % des Mehraufwandes wird für pädagogische Tätigkeiten verwendet (Erstellung von Arbeitsmaterialien, Beziehungsarbeit) und rund 40 % für Administration und externe Kommunikation.

Dieser bei der aktuellen Erhebung benannte Mehraufwand wurde auch bereits 2008 im Zuge der Evaluation der Hauptergebnisse zur damaligen integrativen Berufsausbildung in Österreich festgestellt. Dabei wurde von einem enormen personellen und administrativen Mehraufwand gesprochen (vgl. Dörflinger, Dorr & Heckl 2008, S. 169 f.).

Konkrete Herausforderungen im Unterricht

In einer weiteren Forschungsfrage ging es um die konkreten Herausforderungen, welche von den handelnden Lehrpersonen in der Arbeit mit Lehrlingen in der verlängerten Lehre bzw. der Teilqualifizierung wahrgenommen werden.

Als konkrete Herausforderungen im Unterricht von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung wurden in der Fragebogenerhebung u.a.

die Heterogenität, vor allem im Bildungs- und Leistungsniveau (geringe Konzentrationsfähigkeit, inhaltliche Defizite, Sprachbarrieren, fehlende soziale Reife), hinsichtlich der Beeinträchtigungen (Gehörlosigkeit, Autismus, körperlich oder kognitive Beeinträchtigung) und der Bedürfnisse (Aufmerksamkeitsverteilung über alle Schüler*innen) genannt. Weiters wurden auch schulorganisatorische Maßnahmen, wie bspw. zu wenige Begleitlehrer*innen, keine Lehrer*innen-Teams, die Klassengröße, Zeitmangel als Herausforderungen angeführt.

Exemplarisch wird die Beschreibung einer befragten Lehrperson hinsichtlich der Herausforderungen und Situation in Klassen mit individuell adaptierter Berufsausbildung auszugsweise wiedergegeben: *„... es geht um Aufbewahren und Durchhalten, unter den Teppich kehren unter dem Deckmantel der Deeskalation und Inklusion.“*

Die Benennung der besonderen Herausforderungen im Unterricht beschreibt auch ein Stimmungsbild der Lehrer*innen und zeigt Handlungs- und Betrachtungsfelder zukünftiger wissenschaftlicher Auseinandersetzung auf.

Schlüsselfaktoren

Die Abfrage von Erfolgskriterien und die Wertung von vorgegebenen Schlüsselfaktoren für einen guten Unterricht in Klassen mit individuell adaptierter Berufsausbildung, sowie das Vorhandensein dieser Faktoren im Schulbetrieb bildeten zwei weitere Forschungsfragen.

In der Reihung der Schlüsselfaktoren für einen erfolgreichen Unterricht in Klassen mit Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung sehen Lehrkräfte die interne und externe Kommunikation, eine entsprechende Aus- und Weiterbildung und den sprachbewussten Unterricht als wichtigste Indikatoren. Als weitere bedeutende Schlüsselfaktoren werden die Wertschätzung und die Schulkultur gesehen. Auf Platz 3 befinden sich konstante Lehrer*innen-Teams und die entsprechenden Unterrichtsvorbereitungen. Positiv muss hervorgehoben werden, dass circa 50 % der befragten Lehrkräfte eine wahrgenommene hohe Kommunikationsqualität an ihren Schulen vorfinden und 49 % für die Arbeit mit Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung wertgeschätzt werden. Von den Lehrkräften wurden noch individuelle Schlüsselfaktoren genannt, die in künftigen Erhebungen Berücksichtigung finden sollten. Hier geht es um Personal- und Zeitressourcen, die

Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, eine adäquate Klassengröße und angepasste Leistungsbeurteilung.

Aus- und Fortbildung

In Bezug auf die Aus- und Fortbildung wurde im Fragebogen abgefragt inwieweit die Lehrpersonen auf die Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung durch entsprechende Ausbildungen, Trainings etc. vorbereitet waren. Hier gaben 58 % der Lehrpersonen, die diese Frage beantworteten, an, nicht entsprechend vorbereitet gewesen zu sein. Lediglich 23 % der Befragten sahen sich durch Fortbildungen, den IBA-Lehrgang, externe Ausbildungen, die Trainer*innen-Ausbildung oder durch die Ausbildung an der PH entsprechend vorbereitet. Die Auswertung der Fragebögen zeigt deutlich, dass an der PH zu wenig spezifische, tiefgreifendere Vorbereitung in diesem Bereich stattfindet. In einem weiteren Schritt wurde abgefragt, welche Aus- und Fortbildungen Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung unterstützen könnten. Vor allem im Bereich von pädagogischen Themen (Ansätze inklusiver Pädagogik in der Berufsbildung, Umgang mit Heterogenität, Hintergrundwissen zur Lehrzeitverlängerung/Teilqualifizierung) wünschen sich Lehrkräfte entsprechende Angebote, die auf den Bereich der Berufsschulen fokussiert sind.

Wirft man einen Blick ins Curriculum des Lehramtsstudiums für die Berufsschule, wird auf die betreffenden Bereiche „Diversität, Heterogenität und Individualisierung“ in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen eingegangen. Beispielsweise ist in der Modulbeschreibung für die Lehrveranstaltungen „Fachdidaktische Aspekte zu Heterogenität und Individualisierung“ und „Lernprozesse individuell begleiten“ vorgesehen, dass inhaltlich zur Individualisierung im Unterricht, Diagnose- und Fördermöglichkeiten gearbeitet wird (vgl. PH Wien & PH Niederösterreich, S. 85). Diese Formulierungen scheinen jedoch in der Praxis zu wenig konkret umgesetzt. Da in unserer Befragung eine Mehrheit der befragten Lehrer*innen über langjährige Unterrichtserfahrung verfügt, lässt sich daraus auch schlussfolgern, dass eine spezialisierte Ausbildung eher ein Fort- und Weiterbildungsthema als ein Erstausbildungsthema darstellt. Die Themenbereiche „Diversität, Heterogenität und Individualisierung“ sind im Fortbildungsangebot der PH Wien u.a. in Veranstaltungen zur

„Lehr- und Lernkultur: Inklusion, Individualisierung & Begabungsförderung“ und in der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ abgebildet.

Folgende Fortbildungslehrveranstaltungen (vgl. Übersicht 2) werden dahingehend im Sommersemester 2022 angeboten (vgl. PH Wien 2021, S. 14–36):

Fortbildungsveranstaltungen	Anzahl der Fortbildungslehrveranstaltungen	davon für SEK II
Lehr- und Lernkultur: Inklusion, Individualisierung & Begabungsförderung		
Begabungsförderung/Individualisierung/Differenzierung	38	3
Pädagogik für besondere Bedürfnisse		
Begleitlehrer*innen – Förderlehrer*innen	4	0
Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)	7	2
Dyskalkulie	9	1
Sonderpädagogik/Integration/Inklusion	22	1
Kinder und Jugendliche mit besonderen sozialen und emotionalen Bedürfnissen	13	0

Übersicht 2: Fortbildungslehrveranstaltungen der PH Wien Sommersemester 2022. Quelle: PH Wien.

Aus dieser Darstellung wird erkennbar, dass es zahlreiche Fortbildungen zu den genannten Themengebieten gibt. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch ersichtlich, dass sich diese in erster Linie an Lehrkräfte der Primarstufe richten und für die SEK II nur wenige Fortbildungen angeboten werden. Inwiefern bei den sieben Fortbildungen der SEK II auf den spezifischen Bereich der individuell adaptierten Berufsausbildung in der Berufsschule eingegangen wird, lässt sich nicht spezifizieren. Bei künftigen Fortbildungsplanungen sollte dahingehend gezielter darauf geachtet werden. Bei der Befragung wurde angegeben, dass die durchgeführten spezifischen Aus- und Weiterbildungen im Bereich der individuell adaptierten Berufsausbildung aus Sicht der befragten Lehrkräfte weitgehend außerhalb des Schulungsangebots der PH stattgefunden haben und das Angebot der PH Wien im Fortbildungsbereich wenig wahrgenommen wurde.

Betrachtet man den Artikel von Bach, Schmidt und Schaub (2016), so zeigt deren Auseinandersetzung mit der inklusiven Lehrer*innenbildung, dass sich in Bezug auf die Anforderungen an Lehrkräfte einer inklusiven Bildung

an berufsbildenden Schulen ein Profil ergibt, welches sich in den Grundzügen nicht vom bereits vorhandenen Anforderungs- und Ausbildungsprofil der Lehrkräfte unterscheidet. In diesem und anderen Artikeln wird darauf hingewiesen, dass es bis dato wenig forschungsbasierte Zugänge zum Thema Lehrer*innenprofil bzw. -kompetenzen gibt und sich dahingehend Ableitungen in Richtung veränderter Lehrer*innen-Kompetenz schwer ziehen lassen (vgl. Zoyke 2016, S. 3). Eine erste Basis in Bezug auf Lehrer*innen-Kompetenzen für inklusive Tätigkeitsbereiche hat Bylinski im Jahr 2016 formuliert. In diesem Kompetenztableau werden (Teil-)Kompetenzen betreffend den Umgang mit Heterogenität und Diversität und die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen und Anpassungen formuliert. Ein anderer Kompetenzbereich wird der begleitenden ressourcen- und potentialorientierten Gestaltung von Lernsituationen zugeschrieben. Auch Teamfähigkeit innerhalb von Lehrer*innen-Teams und die Fähigkeit von übergreifenden Kooperationen werden als notwendige Kompetenzen gesehen (vgl. Bach et al 2016, S. 8 ff.; Bylinski 2016, S. 225). Die Autorin und der Autor der vorliegenden Studie vermuten, dass nicht die Kompetenzfelderweiterung von zentraler Bedeutung ist, sondern die vertikale Vertiefung der für die Arbeit mit Lehrlingen mit individuell adaptierter Berufsausbildung notwendigen Kompetenzbereiche. Diese können je nach Bedürfnissen der Auszubildenden variieren und müssten in künftigen Fortbildungsmaßnahmen mehr Berücksichtigung finden. Für die bestmögliche Förderung von Schüler*innen in der individuell adaptierten Berufsausbildung sind Kenntnisse über die Grundlagen der Sonderpädagogik bei Lehrpersonen notwendig (vgl. Kranert & Stein 2019, S. 221).

Wünsche der Pädagog*innen

In der letzten Fragestellung des Fragebogens erhielten die Lehrkräfte die Möglichkeit, Wünsche für ihre zukünftige Tätigkeit an die Direktionen zu formulieren. Folgende Bedürfnisse wurden ersichtlich: Die Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit/Teilqualifizierung sollte weniger aus dem Blickwinkel von schulorganisatorischen Maßnahmen gesehen werden, sondern mehr aus einem pädagogischen Aspekt. Hier wünschen sich Lehrkräfte mehr Fingerspitzengefühl bei der Auswahl von Lehrkräften, die Schüler*innen mit besonderem Betreuungsbedarf unterstützen. Eine konstante Zusammensetzung der Lehrer*innen-Teams, die im Team-Teaching Schüler*innen der

individuell adaptieren Berufsausbildung unterrichten und mehr Mitspracherechte für Koordinatorinnen und Koordinatoren in Bezug auf den Stundenplan, die Lehrer*innen-Besetzung, Unterrichtsplanungen etc. wären wünschenswert. Der Ausbau von Aus- und Weiterbildungsangeboten mit spezifischen Inhalten für den Berufsschulbereich sollte in den Vordergrund gerückt werden. Weiters braucht es eine aktive Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen, dem Sekretariat und der Schulleitung. Respekt, Wertschätzung, Rückgrat, Rückhalt von Kolleg*innen sowie der Schulleitung, wenn sich Lehrkräfte bereit erklären, die Verantwortung in der Ausbildung von benachteiligten Schüler*innen zu übernehmen, werden gefordert.

6 Ausblick

Aus den Daten der durchgeführten Erhebung lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit der individuell adaptierten Berufsausbildung ableiten.

Die individuell adaptierte Berufsausbildung ist ein fixer Bestandteil der Unterrichtsarbeit an den Wiener Berufsschulen. Die Verteilung der Lehrlinge mit Lehrzeitverlängerung bzw. Teilqualifizierung auf die Berufsschulkassen ist jedoch unterschiedlich und neben schulorganisatorischen Überlegungen vor allem vom erlernten Beruf abhängig. Unabhängig von der Verteilungslogik ist die individuell adaptierte Berufsausbildung jedoch in allen Bereichen zwar ein fixer, aber aufgrund der Gesamtzahl ein kleiner Bereich in der Lehrlingsausbildung. Für Lehrer*innen, die mit Schüler*innen mit verlängerter Lehrzeit oder Teilqualifizierung arbeiten, bedeutet die Individualisierung und Differenzierung einen Mehraufwand und eine Mehrbelastung in der Unterrichtsvorbereitung, aber auch im Unterricht. Dies bestätigt die aufgestellte Hypothese der Mehrbelastung für die betroffenen Lehrenden. Zusätzlich zu diesen Erschwernissen kommt der deutlich erhöhte Kommunikations- und Abstimmungsaufwand mit den betrieblichen Ausbildungsstätten hinzu. Viele Lehrer*innen fühlen sich mangelhaft ausgebildet und orten einen Nachholbedarf an spezifischen Fortbildungen, die den Bereich der individuell adaptierten Berufsausbildung in der Berufsschule betreffen.

Heinrich et al. haben bereits im Jahr 2013 formuliert, dass empirische Daten über eine Lehrer*innen-Professionalisierung im Bereich des inklusiven

Unterrichts bis dato nur rudimentär vorhanden sind (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 69 ff.). Dieser Gedanke kann auf eine angemessene Professionalisierung von Lehrkräften in der individuell adaptierten Berufsausbildung bezogen werden, denn auch hier fehlt nach Ansicht der Autorin und des Autors empirisches Wissen über inhaltliche Bestandteile der Lehrer*innen-Aus- und Fortbildung. Die von der Forscherin und dem Forscher aufgestellte zweite Hypothese zur Professionalisierung von Lehrkräften in der individuell adaptierten Berufsausbildung wird durch die Auswertung der Antworten aus der Befragung bestätigt und bezieht sich auf die genannte fehlende Tiefe bzw. mangelnde Spezialisierung in der Aus- und Fortbildung. Dieser Forderung könnte durch den Ausbau von Fortbildungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion sowie Vertreterinnen und Vertretern der betroffenen Lehrpersonen entgegengekommen werden.

In der Hypothese 3 wurde davon ausgegangen, dass Lehrpersonen ohne besondere Ausbildung oder Vorbereitung auf die Situation in der individuell adaptierten Berufsausbildung eingesetzt werden. Dies konnte durch die Befragungsergebnisse mehrheitlich bestätigt werden und zielt wie bereits angeführt auf verbesserte Fort- und Weiterbildungsangebote ab. Der Erfolg der individuell adaptierten Berufsausbildung ist somit abhängig von den vorhandenen personellen, räumlichen und ausstattungs-technischen Ressourcen, den finanziellen Möglichkeiten, sowie den Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte.

Deutlich wurde bei der Auswertung der Fragebögen, dass die pädagogische Arbeit der Lehrkraft gerade bei der individuell adaptierten Berufsausbildung nicht in der Schule endet oder auf den Schulbetrieb beschränkt bleibt, sondern in enger Verzahnung mit der betrieblichen Ausbildungsstätte stattfindet. Daraus ergibt sich ein nicht unerheblicher Kommunikations- und Abstimmungsaufwand zwischen Lehrkraft und betrieblicher Ausbildungsstätte. Diese Schnittstelle zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung von Lehrlingen mit verlängerter Lehrzeit bzw. Teilqualifizierung stellt einen noch zu untersuchenden Bereich dar. Inwieweit der vorhandene Mehraufwand bei der individuell adaptierten Berufsausbildung in schulorganisatorischer Hinsicht berücksichtigt wird (personelle Ressourcen, Ausstattung, finanzielle oder zeitliche Abgeltung, etc.) bleibt bei dieser Untersuchung unbeleuchtet. Eine genauere Analyse der Mehraufwände und deren Bewertung könnte im Zuge zukünftiger Erhebungen noch erfolgen.

Individualisierung/Differenzierung im Unterricht und lernförderlicher Umgang mit Diversität bei den Auszubildenden sind grundsätzlich bedeutende Erfolgskomponenten der dualen Berufsausbildung und spielen in der individuell adaptierten Berufsausbildung eine besonders deutliche Rolle.

Im Zuge der Erstellung dieses Beitrages wurde deutlich, dass die Arbeit in der individuell adaptierten Berufsausbildung an Wiener Berufsschulen von großem Engagement und persönlichem Einsatz der Lehrkräfte getragen wird.

Literatur

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmid Verlag GmbH & Co KG.
- Bach, A., Schmidt, Ch. & Schaub, A. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsausbildung. In K. Büchter, M. Fischer, F. Gramlinger, H.-H. Kremer & T. Tramm (Hrsg.), *Inklusion in der beruflichen Bildung, bwp@Ausgabe 30*. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (2022-03-22).
- Beer, R. & Benischek, I. (2021). Vielfalt, Normalitätsvorstellungen, Heterogenitätsdimensionen und eine heterogenitätsgerechte Schule. *Erziehung und Unterricht. Theorie und gelungene Praxis im Umgang mit Heterogenität*, 3-4 (171), S. 215–222.
- Bliem, W.; Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2016). *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Vergleichender Expertenbericht*. Wien: ibw.
- Bylinski, U. & Vollmer, K. (2015). Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 162, S. 15–17.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2020). *Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Wien: ibw.
- Dörflinger, C., Dorr, A. & Heckl, E. (2008). Die integrative Berufsausbildung (IBA) in Österreich – Hauptergebnisse der Evaluierung. In *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008* (S. 162–174). Steyer: Museum Arbeitswelt Steyr.
- Erziehung & Unterricht* (3-4/2021). Theorie und gelungene Praxis im Umgang mit Heterogenität. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: ÖBV.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–134). Münster: Waxmann.

- Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. Bielefeld: wbv.
- Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Möhring, W. & Schlütz, D. (2010). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M., Hasler, St., Lauper, D. & Tschopp, M. (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), S. 86 – 93. DOI:10.25656/01:21379.
- Kranert, H. W. & Stein, R. (2019). Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen. In K. Heinrichs & H. Reinke, H. (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 211–226). Bielefeld: wbv.
- PH Wien & PH Niederösterreich (o. J.). *Curriculum Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. Abrufbar unter: www.phwien.ac.at (2021-12-28).
- PH Wien (2021). *Fort- und Weiterbildungen Sommersemester 2022*. Abrufbar unter: www.phwien.ac.at (2021-12-28).
- RIS (2020). *Berufsausbildungsgesetz*. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at> (2021-10-28).
- Statistik Austria (2021). *Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte 1923/24 bis 2019/20*. Abrufbar unter: <https://www.statistik.at> (2021-10-29).
- Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden in der Sozialforschung*. Paderborn: UTB.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Wirtschaftskammer Österreich (2021). *Lehrlingsstatistik 31.12.2021. Berufsausbildung gemäß §8b*. Abrufbar unter: <https://www.wko.at/> (2022-03-23).
- Wirtschaftskammer Österreich (2021). *Lehrlingsstatistik 31.12.2021. Lehrlinge nach Sparten*. Abrufbar unter: <https://www.wko.at/> (2022-03-23).
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In K. Büchter, M. Fischer, F. Gramlinger, H.-H. Kremer & Tramm, T. (Hrsg.), *Inklusion in der beruflichen Bildung, bwp@Ausgabe 30*. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (2022-04.08).

Die Parallelität von Theorie und Praxis als besonderes Reflexionspotenzial in der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich

Heike Welte, Regine Mathies, Bettina Dimai & Mario Vötsch

Abstract Deutsch

In Österreich wurde die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen 2016 erstmals bolognakonform gestartet. Besonderes Charakteristikum dieses Studiums ist eine die Unterrichtspraxis begleitende Studienkonzeption, die eine durchgängige Parallelität von Ausbildung und Berufstätigkeit ermöglicht. An der Pädagogischen Hochschule Tirol wurde die Implementierung des neuen Studiums von einer vierjährigen, responsiv gestalteten Evaluation begleitet. Zentrale Ergebnisse aus dieser Studie legen den Fokus auf das Reflexionspotenzial, das durch die besondere Studienkonzeption erwächst. Sie werden im vorliegenden Beitrag mit Bezug zu ausgewählten lernorganisatorischen Handlungsräumen präsentiert und kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter

Berufsschullehrer*innen, Reflexion, Hochschuldidaktik, Evaluation

Abstract English

In Austria, the training of vocational school teachers at the Universities of Teacher Education was launched in 2016 for the first time in line with the Bologna standard. A special characteristic of this program is a study concept that accompanies teaching practice, which enables a continuous parallelism of theory and practice. At the University of Teacher Education Tyrol, the implementation of the new study program was flanked by a four-year, responsively designed evaluation. Central results from this study, which focus on the potentials for reflection that arise from the specific study design, are presented and critically discussed in this article along selected learning-designed areas of action.

Keywords

Vocational school teachers, reflection, university didactics, evaluation

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Regine Mathies, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Leiterin des Teams für Berufsbildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, seit 1. Oktober 2022 Rektorin der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Kontakt: regine.mathies@ph-tirol.ac.at

Heike Welte, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ; Institut für Organisation und Lernen – Bereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck.

Kontakt: heike.welte@uibk.ac.at

Bettina Dimai, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ; Hochschulprofessorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Kontakt: bettina.dimai@ph-tirol.ac.at

Mario Vötsch, Dr.; Mitarbeiter am Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Leiter der Arbeitseinheit 4 „Wirtschaft, Soziales, Information und Kommunikation“, Leiter der Fachcommunity Berufsbildung.

Kontakt: mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

1 Problemstellung

In Österreich wurde die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen (PH) Bologna-konform umgestellt und 2016 erstmals gestartet. Das Studium des Fachbereichs Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe wird im Rahmen der Lehramtsstudien für die Sekundarstufe Berufsbildung als vierjähriges Bachelorstudium mit 240 ECTS angeboten (HG 2005 idgF, Anlage zu § 74 Abs. 1 Z 4). Besondere Charakteristik dieser Ausbildung ist im Gegensatz zu anderen Lehramtsstudien¹ in Österreich eine Studienorganisation, die eine durchgängige Parallelität von Ausbildung und Berufstätigkeit vorsieht, was zu spezifischen Herausforderungen auf institutio-

¹ An den Pädagogischen Hochschulen werden auch Vollzeitstudienprogramme im Fachbereich Ernährung, Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung) sowie Mode und Design angeboten. Absolvent*innen dieser Programme unterrichten dann in verschiedenen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

neller, organisationaler und inhaltlicher Ebene führt (vgl. z.B. Ostendorf & Mathies 2008; Mathies 2013; Mathies & Welte 2014): Die Studierenden sind sowohl Lernende im Rahmen ihrer Ausbildung als auch Lehrende durch ihre eigenständige Unterrichtstätigkeit an Berufsschulen.

Das Spannungsfeld von Bildung (Studium) und Arbeit (Unterrichtspraxis) steht folglich im Zentrum einer umfassenden Professionalisierung, deren Ziel berufliche Handlungskompetenz im Sinne der Integration von Wissen und Können ist und dazu befähigt, im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen adäquat zu handeln (vgl. z.B. Schön 1983, S. 49ff.; Helsper 2001, S. 12). Eine curriculare Gestaltung erfordert in diesem Verständnis ein Wechselspiel von (wissenschaftlicher) Systematisierung von Wissen und Reflexion. Reflexion stellt dabei eine verbindende Instanz von Wissen und Können dar (vgl. Naeve & Tramm 2013, S. 284ff.).

Am Beispiel der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) wollen wir zeigen, wie hochschuldidaktische Maßnahmen ein Zusammenspiel von Ausbildung und Unterrichtspraxis ermöglichen, um die intendierte Professionalisierung zu erreichen. In diesem Beitrag möchten wir empirische Ergebnisse unserer Evaluationsstudie², die die Einführung der neuen Lehramtsstudien begleitete, mit einem besonderen Fokus auf das Reflexionspotenzial ausgewählter lernorganisatorischer Handlungsräume diskutieren. Dafür wird zu Beginn kurz die Berufsschullehrer*innen-Ausbildung in Österreich exemplarisch für die PHT beschrieben, um dann die theoretische Rahmung dieses Beitrags zu erläutern. Aus dem empirischen Material werden ausgewählte Ergebnisse in Verbindung zu Schön's „reflection-on-action“ (Schön 1983, S. 278ff.) präsentiert und diskutiert.

2 Die Berufsschullehrer*innen-Ausbildung in Österreich

Die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich ist berufsbegleitend organisiert und steht ausschließlich bereits an einer Berufsschule unter-

² „Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung NEU – eine begleitende Evaluation der neuen Lehrer*innenausbildung in der Berufsbildung mit besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Gruppen von Akteur*innen“; unterstützt durch die Tiroler Wissenschaftsförderung und die Aktion D. Swarovski KG 2016 – Förderungsbeiträge für die Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

richtenden Berufsschullehrer*innen offen. Für eine Aufnahme in den Schuldienst und damit für die Zulassung zum Studium sind, abhängig von den Unterrichtsgegenständen und dem damit verbundenen Berufsfeld, eine entsprechende Berufsausbildung sowie eine mehrjährige Berufspraxis nachzuweisen (vgl. z.B. www1). Diese Voraussetzungen finden curriculare Anerkennung, wodurch die berufs begleitende Studienkonzeption erst möglich wird.

Die Studierenden arbeiten von Studienbeginn an bereits als Lehrer*innen an einer Berufsschule. Parallel dazu besuchen sie an einem Tag pro Woche die PH – mit Ausnahme eines Semesters, in dem sie vollständig vom Schulunterricht freigestellt sind und Vollzeit an der Hochschule studieren (vgl. z.B. www1). Zentrale Ausbildungsbereiche im Studium sind bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-praktische Inhalte (vgl. HG 2005 idgF, § 8), deren curriculare Verankerung quantitativ normiert ist und deren curriculare Vernetzung die Entwicklung beruflicher Professionalität fokussiert (vgl. www2).

Aufgrund der durchgängigen Parallelität von Ausbildungs- und Arbeitsphasen müssen die studierenden Lehrer*innen stetig die unterschiedlichen Ansprüche der Kopräsenz hochschulischer Ausbildungslogik und schulischer Unterrichtspraxis ausbalancieren. Der umfassende und unmittelbare Berufswechsel stellt für die Betroffenen eine große Herausforderung dar. Sie werden dabei an der Schule durch Betreuungslehrer*innen und im Studium durch eine Einführungs- und eine Ausbildungsschwerpunktwoche im ersten Semester beim Berufseinstieg begleitet (vgl. Mathies & Welte 2014, S. VI ff.). Als Betreuungslehrer*innen fungieren erfahrene Kolleg*innen an der Berufsschule, die vorzugsweise eine entsprechende Ausbildung durchlaufen haben und in Abstimmung zwischen den Ausbildungsverantwortlichen an der PH und den Schulleitungen für diese Aufgabe ausgewählt werden.

2.1 Reflexion als wichtiges Element zur Entwicklung beruflicher Professionalität

2.2 Reflexion

Die Entwicklung und Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz in pädagogischen Feldern passiert im Kontext von Ausbildung (Theorie) und Unterrichtstätigkeit (Praxis) und intendiert damit eine Verbindung von Wissen und Können (z.B. Helsper 2001, S. 12 f.). Ausbildungskonzeptionen, in de-

nen Praxisphasen implementiert sind, ermöglichen eine Vergegenständlichung von Handlungen auf kognitiver und realer Ebene, indem der Weg von der Handlung zum Wissen und vom Wissen zur Handlung immer wieder bewusst durchlaufen wird. Es wird eine gezielt angeleitete ausbildungsorientierte Bearbeitung der Praxis unterstützt, die zum Wissensaufbau beiträgt (vgl. Schön 1983, S. 278 ff.; Altrichter 2000, S. 209 ff.). Reflexion ist ein zentrales Element, um diese Re-Kontextualisierung der gemachten Erfahrungen und des erworbenen Wissens zu erreichen und sie stellt folglich eine verbindende Instanz von Wissen und Können dar (vgl. Tynjälä & Heikkinen 2011, S. 16).

Reflexion bedeutet, über Handlungen und deren Wirkungen mit Bezug zu empirisch gesichertem Wissen nachzudenken und diese Gedanken in weiteren Handlungen wirksam werden zu lassen. Dabei kann der Blick als zeitliche Dimension sowohl zurück (Vergangenes) wie nach vorne (Zukünftiges) und als gegenständliche Dimension sowohl nach innen (auf das Individuum) wie nach außen (auf die Umwelt und äußere Rahmenbedingungen) gerichtet sein (für eine ausführliche Auseinandersetzung vgl. Jahncke 2018, S. 367ff.). Von zentraler Bedeutung für die Ausbildung von Lehrer*innen ist „reflection-on-action“ (Schön 1983; 1987), weshalb sie im Mittelpunkt unserer Betrachtung steht. Ausbildungskonzeptionen sollen Handlungssituationen und -möglichkeiten bereitstellen, die eine selbstkritische, konstruktive Auseinandersetzung und Beherrschung der Anforderungen der beruflichen Praxis als auch eine permanente (Selbst-)Reflexion der eigenen Funktion und Situation, der persönlichen mentalen Modelle und (Vor-)Urteile ermöglichen (vgl. Cendon & Bischoff 2014, S. 34 ff.). „Reflection-on-action“ ermöglicht, bereits erlebte Situationen mit einer zeitlichen Distanz aufzuarbeiten. Durch das Bewusstmachen der eigenen Handlungen ist eine Analyse des Wissens möglich und wird die Voraussetzung für Veränderung zukünftiger Handlungen geschaffen (vgl. Jahncke 2008, S. 369).

2.3 Merkmale von Reflexionsanlässen

Folgende Merkmale sind zentral für die Gestaltung von Reflexionsanlässen (vgl. u.a. Baumgartner & Welte, 2001, S. 275 ff.):

Artikulation: Erst durch Artikulation wird die Explikation von Wissen möglich und können die Perspektiven beteiligter Dritter einbezogen werden. Zentrales Element der Lehr-Lerngestaltung stellt deshalb die Möglichkeit zu Artikula-

tion und Reflexion von Erfahrungen in allen Phasen des Lernprozesses dar. Dadurch wird abstrahiertes Wissen generiert, das im Unterschied zu abstraktem Wissen situationsbezogen ist aber über den einzelnen Fall hinausgehendes generelles Wissen darstellt. Gerade wenn Betroffene mit Handlungsproblemen konfrontiert sind, ist die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu verbalisieren, ein Zeichen professioneller Kompetenz. Explikation fördert ein ‚Bewusstwerden‘ und gestattet so eine bewusste Analyse und Reorganisation von Wissen.

Generieren von komplexen Problemen in unscharfen Ausgangssituationen: Ein bestimmtes ‚Problem-Setting‘ stellt eine Bedingung für Wissenserwerb und Wissensanwendung dar. Ausbildung soll Gelegenheiten schaffen, in nicht bis ins Detail ausformulierten Situationen zu handeln und sich mit diesen Handlungen auseinanderzusetzen. Das selbständige Erkennen des Problems sowie die Betroffenheit der eigenen Person schaffen den empathischen Bezug zur Aufgabenstellung. Dabei stellen bei diesen situations- und kontextgebunden Problemlösungen die Artikulation und Definition der Ausgangslage elementare Teile dar, da erste Handlungsschritte zur Lösung des Problems nicht unbedingt zum Erfolg führen. Damit muss die erste Problemdefinition basierend auf diesen Erfahrungen überdacht und ‚weiterentwickelt‘ werden, was eine Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens ist.

Authentizität und Situiertheit der Problemstellung: Lehr-Lernsettings sollen so gestaltet sein, dass Lernende individuell bedeutsame, authentische und in der jeweiligen Berufspraxis verankerte Erfahrungen machen können. Sie beziehen sich auf realistische, berufspraktische Anwendungskontexte und machen so die Komplexität und Vernetzung von unterschiedlichen Faktoren erlebbar. Die Anwendbarkeit von theoretischem Wissen wird in praktischen Problemstellungen kritisch geprüft und überdacht, wobei die Konfrontation von ‚unvollständiger‘ Theorie mit ‚unvollständiger‘ Praxis wichtige Lernpotenziale enthält. Im Mittelpunkt der Reflexionsprozesse stehen die praktischen durch Handeln erworbenen Erfahrungen der Lernenden sowie deren Aufarbeitung.

Schrittweise Übernahme von Verantwortung: Lernprozesse sind in einen sozialen Kontext eingebettet und ermöglichen eine ‚legitimierte periphere Partizipation‘ an der jeweiligen Community. Das bedeutet: Aufgrund der unterschiedlichen und wechselnden Rollen, Perspektiven und Positionierungen in einer Community entsteht eine periphere, aber aktive Teilhabe an der Gemein-

schaft, die verantwortungsvoll und gleichzeitig entlastend ist. Durch gezielt stützende Maßnahmen und langsames Zurückziehen der Lehrenden übernehmen Lernende schrittweise nicht nur Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, sondern auch zunehmend für die Folgen ihrer praktischen Handlungen (vgl. Lave & Wenger 1991). Lernende entwickeln dabei eigene Fragen, Ideen, Anliegen und nehmen damit eine sinnvolle, eigenverantwortliche Ausgestaltung eines vorgegebenen Rahmens vor. In der Auseinandersetzung mit anderen Akteur*innen werden sie so auch Teil einer „community-of-practice“.

3 Lernorganisatorische Handlungsräume für Reflexionsanlässe

Im Curriculum der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung wird durch die Normierung spezifischer Reflexionsanlässe und -räume versucht, auf lernorganisatorischer Ebene die Besonderheit der Theorie-Praxis-Parallelität fruchtbar zu machen (vgl. Vötsch 2021). Ihre Intention ist es, eine zunehmende Einsicht in das professionsrelevante Potenzial einer distanzierten, auf Explikation und Verstehen ausgerichteten Auseinandersetzung mit Handlungs- und Routinewissen zu erreichen. Im Mittelpunkt unserer Betrachtung von Reflexionsanlässen in der Ausbildung an der PHT stehen dabei exemplarisch das Entwicklungsportfolio sowie der begleitete und der integrierte Praxistransfer.

Digitales Entwicklungsportfolio: Das gesamte Studium begleitend wird im ersten Semester ein digitales Entwicklungsportfolio eingeführt, das entlang persönlicher Einträge die Entwicklung zu einer professionellen Lehrer*innenpersönlichkeit sichtbar und bewusst machen soll. Ziel ist der schrittweise Aufbau einer kritischen Haltung zu pädagogischen Fragen. Die Portfolioarbeit wird zunächst von Lehrenden angeleitet, erstreckt sich von einfachen Reflexionsaufgaben über komplexer werdende Aufgabenstellungen, die theoriegeleitet zu bearbeiten sind, bis hin zur eigenverantwortlichen Führung des Portfolios und Verknüpfung der Inhalte. Abgeschlossen wird die Portfolioarbeit in einer Lehrveranstaltung im letzten Semester, indem die Inhalte in einer kritischen Gesamtschau gebündelt und der gesamte Entwicklungsprozess reflektiert wird.

Begleiteter Praxistransfer: Beim begleiteten Praxistransfer handelt es sich um curricular festgemachte Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien (PPS), in denen die Studierenden

von Hochschullehrer*innen bei der Vor- und Nachbereitung ihres eigenen Unterrichts betreut und mindestens einmal pro Semester während des Unterrichts besucht werden. Die zu reflektierenden Problemstellungen erwachsen aus der eigenen pädagogischen Praxis. Eine schriftliche, theoriegeleitete Reflexion wird in Feedbackgesprächen vorbereitet und begleitet. Sie ist Basis für weitere Entwicklungsvorhaben und individuelle Schwerpunktsetzungen im Verlauf des begleiteten Praxistransfers.

Integrierter Praxistransfer: Der ab dem dritten Studiensemester einsetzende integrierte Praxistransfer stellt inhaltliche Themen aus dem Studium ins Zentrum des schulischen Unterrichts. Das bedeutet, dass z.B. im Rahmen des Moduls „Lehren, Lernen und Forschen im Diversitätskontext beruflicher Bildung“ die Studierenden durch Studienaufträge angeleitet werden, in ihrem Unterricht einen entsprechenden Fokus auf das Thema Diversität zu legen. Diese curricularen Themen markieren folglich Ausgangspunkte für kontextspezifische Reflexionsanlässe im Unterricht, die in den Lehrveranstaltungen an der Hochschule gemeinsam mit Studienkolleg*innen sowie Lehrenden bearbeitet werden.

Während des Vollzeitsemesters erhalten beide Praxistransfers eine weitere Facette: Die studierenden Lehrer*innen unterrichten einzelne Übungseinheiten an anderen Schulen (Lehrübungen) und werden dabei von den Studienkolleg*innen beobachtet, die in einer anschließenden Diskussionsrunde Feedback geben.

4 Das Evaluationsdesign

Die Implementierung der Berufsschullehrer*innen-Ausbildung an der PHT wurde durch eine responsive Evaluationsstudie (vgl. Stake 2003) über vier Jahre hinweg begleitet. Ziel war es, die neuralgischen Punkte der Implementierung hinsichtlich einer professionsorientierten Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten. Im Fokus standen dabei die Perspektiven der für die Ausbildung relevanten Akteur*innen. Die Evaluationsstudie begleitete den gesamten Studienverlauf, wobei Fragestellungen und Ergebnisse im Sinne einer Praxisforschung (vgl. Unger 2014, S. 22 ff.) mit den Verantwortlichen der Studiengänge regelmäßig diskutiert und interpretiert wurden. Da es sich um eine offen angelegte, explorative Studie handelte, wurde ein vorwiegend qualitativer Zugang gewählt (vgl. Lamnek 1989). Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags

konzentrieren wir uns auf die qualitativen Ergebnisse, die sich auf die Sicht der Studierenden und ihre Einschätzungen zu den drei beschriebenen Lernräumen (vgl. Kap. 4) beziehen.

Für die Datenerhebung kamen dabei folgende Methoden zum Einsatz:

- erstes Studienjahr 2016/17: Fragebogenerhebung bei allen Erstsemestrigen (A1=23)³
- zweites Studienjahr 2017/18: zwei Fokusgruppeninterviews (A2_1 = 5; A2_2 = 12)
- drittes Studienjahr 2018/19: ein Fokusgruppeninterview (A3 = 10)
- viertes Studienjahr 2019/20: qualitative Interviews mit Absolventinnen und Absolventen (A4 = 6).

Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgte inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008) entlang der Merkmale Artikulation, Problemdefinition und Betroffenheit sowie Verantwortungsübernahme (vgl. Kap. 3.2). Dabei wurden die Analysekatégorien interpretativ weiterentwickelt und durch alltagsweltliche Einschätzungen der Befragten kontextspezifisch ausdifferenziert.

5 Reflexionsanlässe und -potenziale

Im Folgenden werden ausgewählte Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Frage diskutiert, inwiefern die beschriebenen, oft überkreuzenden Merkmale für reflexive Lehr-Lernsettings in den unterschiedlichen lernorganisatorischen Handlungsräumen verwirklicht sind. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei jenem Reflexionspotenzial, das aus der Parallelität von Ausbildung und Unterrichtspraxis resultiert und folglich ermöglicht, Wissen und Können zu verbinden. Insgesamt zeigt sich, dass solche Potenziale oftmals mit zeitlichem Abstand zum Studium für die Studierenden deutlicher und wertschätzender wahrgenommen werden als während des Studiums, etwa indem der kollegiale Austausch gewürdigt oder der aus dem Entwicklungsprozess des Studiums erworbene „Weitblick“ (A4_4) hervorgehoben wird.

³ Aus Platzgründen werden die quantitativen Daten in diesem Beitrag nicht aufgegriffen. Kernthemen des Fragebogens betreffen Erwartungshaltungen ans Studium, Einschätzungen zum Kompetenzprofil sowie zur Verankerung der Theorie-Praxis-Verbindung. Die zentralen Ergebnisse spiegeln sich gut in den qualitativen Ergebnissen wider (vgl. u.a. Welte et al. 2019).

„Ich persönlich habe wirklich festgestellt, es war für mich eine Bereicherung, dass ich das Studium machen habe dürfen. . . ., wenn ich die Arbeiten . . . vom ersten Semester . . . hernehme, . . . sehe ich selber die Entwicklung. Und das war für mich nochmal der Beweis, dass das Studium sehr sinnvoll und wichtig ist, gerade für Lehrpersonen.“ (A4_4)

5.1 Momente der Artikulation

Möglichkeiten zur Artikulation bietet sowohl das Entwicklungsportfolio als auch der Praxistransfer, etwa durch schriftliche Unterrichtsentwürfe, durch theoriegeleitete Reflexionsarbeiten oder angeleitete Reflexionsrunden. Diese Anlässe und Instrumente werden von vielen Studierenden erst retrospektiv als sinnvoll erkannt, weil erst nach und nach ein Bewusstwerden ihrer Notwendigkeit stattfindet.

„Das Lernen von Selbstreflexion war super. Wir haben Arbeitsaufträge bekommen und Methoden gelernt, die zum Nachdenken angeleitet haben und manchmal auch unangenehm waren. Aber für die Persönlichkeitsbildung war das cool, weil ich gelernt habe, mich als Lehrer selber zu hinterfragen und über mich nachzudenken.“ (A4_2)

Allerdings gibt es bei den Studierenden große Unsicherheiten, was in Bezug auf die Reflexion von ihnen genau erwartet wird, was sich im Wunsch nach klaren Anleitungen, konkreten Reflexionsbeispielen und einheitlichen Vorgaben durch die Lehrenden zeigt. Dies wird besonders zu Beginn des Studiums deutlich, wenn sich viele Studierende in ihrer Artikulationsfähigkeit noch als Noviz*innen empfinden (A2_1). Kritisch wird immer wieder bemängelt, wenn Reflexion als bloßer Selbstzweck ohne pädagogische Unterstützung von den Lehrenden eingefordert wird (A2_1), wenn sie zum redundanten Standardinstrument wird, das sich durch Quantität selbst entwertet (A4_2), oder wenn persönliche Offenheit bspw. im Rahmen von Feedback der Hochschullehrer*innen nicht ausreichend gewürdigt wird.

„Ich denke, dass wir in den Reflexionen sehr viel von uns preisgeben, und wenn dann noch vom Dozenten bemängelt wird, dass es zu wenig tief reflektiert wird, dann ist es sehr schwierig.“ (A3)

Gerade hier zeigt sich auch die häufige Unzufriedenheit, wenn auf die jeweilige Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung nicht ausreichend ein-

gegangen wird. Dazu kommt dann in manchen Fällen, dass es gar kein Feedback und keine möglichen inhaltlichen Erklärungen sowie Ansatzpunkte für Lösungen durch die Lehrenden gibt.

„Wir reflektieren uns immer selber, es wird aber nie gesagt: ‚Ja genau, bei dem Problem hätten wir diese und diese Lösungen anzubieten‘. Es fehlt mir einfach der Input.“ (A3)

Durchgehend ambivalente Momente betreffen Form und Ausmaß der Verschriftlichung, die vor allem im Rahmen des Entwicklungsportfolios erfolgt. Das wird oftmals als übertrieben aufwendig und „krampfhaft wissenschaftlich“ (A4_3) wahrgenommen, insbesondere, wenn der „Nutzen von dem Ganzen“ oder die „Messbarkeit“ (A4_3) von Entwicklungsprozessen fragwürdig ist, u.a. weil kein Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtsgestaltung zu erkennen ist (vgl. auch 6.3.). Als „Resultat“ zeigt sich dann, dass manche die Sinnhaftigkeit des Entwicklungsportfolios sehr in Frage stellen. Im Gegensatz zur Verschriftlichung stellt der mündliche Austausch, etwa in Form einer kollegialen reflexiven Diskussion, wie sie bspw. nach einer Lehrübung stattfindet, eine oftmals beliebtere und auch produktivere Form der Artikulation dar (A4_5). Ein Grund mag sein, dass Schreiben als mühsamer Prozess empfunden wird und die Fertigkeit zum schriftlichen Festhalten von Reflexionen (erst) gelernt werden muss (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 30 ff.).

5.2 Momente der Problemdefinition

Studierende erkennen, dass das Theoriewissen, welches gerade am Beginn der Ausbildung erworben wurde, ein „Grundstock“ ist, auf dem sie in ihrer Unterrichtsarbeit aufbauen können und der zur Reflexion komplexer, sozialer Phänomene in konkreten Handlungskontexten befähigt (A2_1). Wichtig für diese Re-Kontextualisierung von Wissen ist eine durchdachte Berücksichtigung der tatsächlichen Wissensbestände der Studierenden und deren Einbindung in reflexive Lehr- und Lernarrangements, wie dies die beiden Formen des Praxistransfers vorsehen. Fehlt diese Einbindung, dann bleiben Theorie und Praxis unvermittelt nebeneinander stehen.

„Wir machen Theorie, die sehr verwissenschaftlicht ist. Dann sollen wir Arbeiten machen, die praxisnah sind: Dann reflektieren wir das Ganze und dann bleibt es einfach genauso stehen, wie es ist.“ (A3)

Das Generieren von eigenen Problemstellungen kann helfen, theoretisches (pädagogisches) Wissen nicht als abstraktes, für berufliches Handeln nutzloses Wissen zu beurteilen, sondern seinen Stellenwert für einen theoretisch-fundierten, kritisch-konstruktiven Blick auf die Praxis zu erkennen. Obwohl sich die Studienkonstellation der Parallelität von Ausbildung und Unterrichtsarbeit, die insbesondere in den Formen des Praxistransfers ihren Niederschlag findet, für das Generieren eigener Problemstellungen besonders eignet, gelingt die Problemdefinition nicht immer. Bei manchen Aufgabenstellungen fehlt der Bezug zum eigenen Unterrichtshandeln und damit bleibt die Beschäftigung z.T. abstrakt.

„Wir haben ganz oft solche Probleme bearbeiten müssen, ‚Krisensituationen in der Schule‘. Da habe ich, um die Anforderungen zu erfüllen, Sachen aus den Fingern saugen müssen. Ich musste Konflikte erfinden, damit ich was zu bearbeiten habe, . . . ich kann nicht über etwas schreiben, das ich nicht habe. Also musste ich was erfinden.“ (A4_2)

Der Nachteil solcher konstruierten Problemkonstellationen besteht darin, dass ihre Reflexion oftmals wieder nur als „theoretische Übung“ wahrgenommen wird. Dieses Erfinden und seine reflexive Bearbeitung verkommen dann zur mühsamen Schreibarbeit.

„Es gehen dir die Themen aus, also gibt’s wieder was Fiktives. Fünf Szenarien analysieren, dann fallen dir drei ein, die du wirklich erlebt hast, die anderen zwei sind irgendwelche Dinge, Papier ist geduldig. Und da ist für mich die Sinnhaftigkeit zu hinterfragen.“ (A4_2)

Diese Konstruktion von hypothetischen Szenarien wird auch von „wirklichen“ Erfahrungen begleitet, deren gemeinsame Reflexion zu einer Re-Kontextualisierung und Weiterentwicklung des Wissens führen könnte, aber durch die „negative“ Erfahrung der durch die Lehrenden vorgegebenen Reflexionsaufgabe überlagert werden.

5.3 Momente der Betroffenheit

Die Studierenden nehmen gerade im Rückblick jene Anlässe als bereichernd, aber auch herausfordernd wahr, in denen sie für sich selbst bedeutsame und in der jeweiligen Berufserfahrung verankerte Erfahrungen machen (A2_1). Lernorganisatorisch bieten vor allem die beiden Formen des Praxistransfers diesen

Raum, um authentische Erfahrungen aus der komplexen Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Besonders am Studienanfang zeigt sich, dass der Balanceakt zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung schwierig ist. Dies liegt einmal an den unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen der Studierenden, zum anderen an der Konzeption eines berufs begleitenden Studiums. Am Beginn des Studiums sind die Studierenden als Neulehrer*innen an ihrer jeweiligen Berufsschule mit unterrichtlichen ‚Problem-Settings‘ konfrontiert, die im Kontext der Ausbildung noch keine entsprechende theoretische Fundierung erfahren haben. Es fehlt ihnen an „konkretem Handwerkzeug“ (A3) und sie erleben ihr Unterrichtshandeln z.T. als konzeptlosen Versuch ohne rahmende Hilfestellung von theoretischer Seite (A2_2). Wenig Bedeutung haben für sie zu Beginn grundlegende, wissenschaftsorientierte Inhalte ohne unmittelbaren Bezug zu ihrer Unterrichtstätigkeit. Dies ist aus ihrer Sicht (A4_6) dem Anfangsdruck durch die unmittelbare Übernahme von eigenständiger Unterrichtsverantwortung an den Schulen geschuldet.

„Weil als Neulehrer, lernt man nicht schwimmen. Das, was man macht, ist nur tauchen, Luft holen, schauen, dass man irgendwie das erste Halbjahr überlebt. Dann gibt es im Studium gewisse Dinge, die man erledigen muss, man hat seine Abgabetermine, die man einhalten muss . . .“ (A4_5)

Als hilfreich werden jene Lehrveranstaltungen beurteilt, die es schaffen, durch konkrete, „reale Problemstellungen“ den Bezug zur Arbeit mit Schüler*innen herzustellen und mögliche „Lösungen“ zu vermitteln (A4_5). Das reduziert die Doppelbelastung von Ausbildung und Berufstätigkeit, die u.a. durch die unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Erwartungen und Logiken der beiden Systeme entsteht. Die Reflexion der persönlichen Betroffenheit, des unterschiedlichen Agierens und Bewertens in den beiden Systemen sowie der damit verbundenen Spannungen und Paradoxien führt zu negativen Erfahrungen wie Frustration, Ärger oder Unmut. Sie kann aber gleichzeitig zu einem Her austreten aus der unmittelbaren Betroffenheit in den beiden Handlungsfeldern führen und schließlich mehr Autonomie und Handlungsspielraum eröffnen. Das zeigt sich bei manchen Studierenden in der Abhaltung von Lehrübungen an fremden Schulen, was sie als eine „positive“ Herausforderung beurteilen, die zu „managen“ war und neue (Reflexions-)Erkenntnisse ermöglichte.

„Wir hatten . . . Unterricht zu halten, da haben wir vorher noch niemanden kennengelernt oder wussten eigentlich nicht, was uns passiert. Aber auch das hat super funktioniert. Man kann an solchen Herausforderungen ja nur wachsen. Und auch das ist gut gelaufen, wenn dann da Feedback kommt, dann ist es so, man macht das Beste.“ (A4_4)

Für andere führt dieses Setting zu Frustration und Ärger, da sie sich alleine gelassen fühlen, den Sinn des Unterrichtens an einer anderen Schule für sich nicht erkennen können. Verstärkt wird das, wenn diese Schule weder Informationen für noch Interesse an den Studierenden hat.

„Du kommst in eine fremde Schule, niemand interessiert sich für dich. . . . schlussendlich haben wir irgendwas gemacht. Und wenn ich denke, wie viel Zeit ich investiert habe für sowas Schlechtes, das herausgekommen ist . . . Dass man das nicht an der Stammschule machen kann, finde ich nicht richtig.“ (A4_6)

In diesen Fällen fällt es den Studierenden schwer, trotz aller Betroffenheit, den Bezug zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und schlussendlich Lehrpersönlichkeit herzustellen.

5.4 Momente der Verantwortungsübernahme und ‚Community-building‘

Lern- und Entwicklungsprozesse sind in soziale Kontexte eingebettet und ermöglichen den Lernenden, schrittweise immer mehr Verantwortung für ihren eigenen Entwicklungsprozess und für die Folgen ihrer praktischen Handlungen zu übernehmen. Die befragten Studierenden können sich dieser Verantwortungsübernahme ohnehin nicht entziehen, da sie bereits in vollem Umfang eigenverantwortlich unterrichten. Trotzdem gibt es in der Ausbildung Elemente, mit deren Hilfe versucht wird, diese Verantwortungsübernahme für das Lehrer*innen-Handeln über bewusste Lernanlässe und damit verbundene Reflexionen zu begleiten. Das ist besonders im Verlauf vom begleiteten zum integrierten Praxistransfer intendiert. Ausdruck findet diese begleitete Verantwortungsübernahme bei den Studierenden zum einen in einer zunehmend kritischen Selbstreflexion, wenn sie „nicht meinen: Ich bin der Held der Welt“ (A4_2). Zum anderen drückt es sich auch in der professionellen Selbsteinschätzung und einem damit verbundenen gesteigerten Selbstbewusstsein aus.

„Wenn ich der Meinung bin, die Stunde ist gut, die Schüler*innen geben mir das Feedback, dass es wirklich gut ist, dann ist es einfach mal gut.“ (A3)

Als besonders hilfreich empfinden Studierende den Austausch mit Studienkolleginnen und -kollgen über ihre Unterrichtspraxis, wie dies bspw. in Lehrübungen verwirklicht ist. Dadurch wird der Blick erweitert (Fremd- vs. Selbsteinschätzung), Reflexion verständlicher und schlussendlich das professionelle Umfeld einer „Community of Practice“ entwickelt und genutzt.

„...dass man auch vor der Gruppe einmal Unterricht machen muss, auch, wenn es eine fingierte Situation ist, hat sehr wohl was gebracht, weil dich einfach Kollegen auf Sachen hinweisen, die dir selber nicht mehr auffallen: Also das hat einen jedes Mal weitergebracht.“ (A4_2)

Besonders unterstützt wird das durch das Vollzeitsemester, das Raum, Zeit und Beratungsmöglichkeiten mit anderen schafft, ohne dass man von beruflichen Tätigkeiten abgelenkt oder herausgefordert ist (A4_3).

Wenngleich die kollegiale Reflexion nicht immer einfach ist, kann in diesem Umfeld oft leichter Vertrauen aufgebaut werden als in anderen Settings, da Unterstützung und Feedback auf Augenhöhe erfolgen. Gleichzeitig bleiben manche Studierende im wechselseitigen Austausch eher „zurückhaltend“.

„Wenn ich mir da immer was schönrede, wo ich auch Kolleg*innen habe, die sich, auch, wenn es nicht gut rennt, alles schönreden, dann werde ich auch nicht glücklich werden.“ (A4_4)

Das passiert vor allem dann, wenn mit den Lernprozessen eine formale Bewertung verbunden ist (A2_2), weshalb es am Ende nicht immer zur kritischen Reflexion und eigenständigen Positionierung kommt.

6 Potenziale und Probleme im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass die Initiierung und Förderung von Reflexionsprozessen in diversen didaktischen Arrangements unterschiedlich gut gelingt. Grundsätzlich werden Reflexionsanlässe und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der eigenen (Lehr-)Persönlichkeit und -professionalität mehrheitlich positiv beurteilt. Den Studierenden gelingt es, erste Verbindungen von Wissen und Können, Bildung und Arbeit herzustellen. Reflexion wird in einzelnen Momenten als etwas Unterstützendes erlebt, das nicht nur gelehrt und gelernt, sondern auch „gemacht“ und umgesetzt

wird. Zudem treten ihre Sinnhaftigkeit und Zielsetzung im Verlauf des Studiums immer deutlicher hervor. Die untersuchten hochschuldidaktischen Gestaltungselemente weisen weitgehend ein konstruktives Zusammenwirken in der Förderung von Reflexion auf. Durch das Entwicklungsportfolio und die begleiteten wie integrierten Praxistransfers gelingt eine erste Artikulation und Problematisierung der gemachten Erfahrungen – und damit eine Auseinandersetzung mit erworbenem Wissen und pädagogischem Handeln. Die positive Bewertung solcher Lehr-Lernsettings erfolgt insbesondere dann, wenn die Studierenden einen Bezug zum (aktuellen und künftigen) beruflichen Handeln herstellen können. Wissen wird dann nicht nur als theoretischer Kanon begriffen, sondern als konkreter Nutzen für die berufliche Praxis. Die persönliche Betroffenheit findet im Kontext des Unterrichtshandelns statt, gestaltet sich aber schwierig, wenn es um die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten geht. Durch die in der Ausbildung geförderte gegenseitige Unterstützung entsteht unter den Studierenden nach und nach eine „Community of Practice“, deren kollektive Expertise zur Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen beiträgt.

In den verschiedenen Reflexionsanlässen zeigen sich auch kritische Aspekte zu den untersuchten Gestaltungselementen. Die Potenziale der Artikulation bleiben dann ungenutzt, wenn Reflexion zum Selbstzweck von Lehrveranstaltungen wird und hinsichtlich Form und Umfang wenig ausbalanciert ist. Da Studierende den Wert der Verschriftlichung von Erfahrungen und Reflexionen manchmal (noch) nicht nachvollziehen können, fehlt es dann an Möglichkeiten des offenen, vertieften Austauschs. Das Generieren komplexer Probleme in unscharfen Ausgangssituationen stellt sich für Studierende dann als müßig, oft gar sinnlos heraus, wenn die Einbettung in praxisrelevante Settings nicht gelingt und „Probleme“ als theoretische Konstrukte unvermittelt stehenbleiben. Ähnlich ergeht es ihnen, wenn sie die Anforderungen der Reflexionsanlässe nicht mit fachlichen Kompetenzen und schlussendlich der eigenen Persönlichkeit verknüpfen können. Theorie als solche wirkt dann abschreckend, die eigene Person wird aufgrund des professionellen Hintergrunds als „eher praktisch“ wahrgenommen.

Diese Schwierigkeiten sollten nicht zum Schluss verleiten, dass ein Mehr an Reflexion notwendig ist. Die Ergebnisse zeigen nicht zuletzt, dass ein Zuviel sogar kontraproduktiv sein kann, solange die entsprechenden Anlässe nicht klar kommuniziert und sinnvoll eingebettet sind. Daraus ergeben sich ab-

schließlich einige konkrete didaktische Gestaltungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Reflexionsanlässe. Gefördert werden sollten

- die Wertschätzung des Schreibens als Artikulationsprozess, der nicht bloß abbildet, sondern Klärung und Erkenntnis schafft;
- die verstärkte Einbindung unterschiedlicher Wissensbestände der Studierenden, damit die Theorie-Praxis-Problematik im je eigenen Handlungskontext begreifbar wird;
- aufeinander abgestimmte Feedbackstrukturen, welche die Lern- und Reflexionsanlässe im Verlauf des Studiums systematisch miteinander verknüpfen;
- der offene Wissens- und Erfahrungsaustausch im Studien- und Berufsumfeld, der Studierenden hilft, ihre professionelle Rolle zu finden und sie in all ihren oft widersprüchlichen Facetten auszufüllen.

Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In H.G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, P. & Welte, H. (2001). Lernen lehren – Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht* (S. 273–294). Neuwied: Luchterhand.
- Cendon, E. & Bischoff, F. (2014). Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten. In E. Cendon, & L.B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* (S. 31–42). Abrufbar unter: <https://ngn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49458-2>.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7–15.
- HG 2005 idgF: *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/hsg_05.html.
- Jahncke, H. (2018). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-) Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (3), S. 363–393.

- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathies, R. (2013). Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung. Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42 (3), S. 48–51.
- Mathies, R. & Welte, H. (2014). Die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich. Auf dem Weg zur (akademischen) Professionalisierung – eine notwendige Herausforderung für die Zukunft. *Wissen plus*, 1-14/15, S. I-VIII.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung* (S. 283–300). Linz: Trauner Verlag.
- Ostendorf, A. & Mathies, R. (2008). *Struktureller Wandel der BerufsschullehrerInnen-Ausbildung in Österreich. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Österreich Spezial*. Abrufbar unter: www.bwpat.de/ATspezial/ostendorf_mathies_atspezial.shtml (2022-09-11).
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan & T. D. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 63–68). Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), S. 11–33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Vötsch, M. (2021): From practice to theory and back again: Experiences of VET students in the tension between vocational and scientific learning processes. In C. Nägele, B. Stalder & M. Weich (Hrsg.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training* (S. 353–357). doi.org/10.5281/zenodo.4602851.
- Welte, H., Mathies, R. & Dimai, B. (2019). Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit. Eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung.

In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz* (S. 159–172). Bielefeld: wbv.

www1: *Pädagogische Hochschule Tirol*. Abrufbar unter: <http://www.ph-tirol.ac.at> (2022-09-11); *Pädagogische Hochschule Wien*. Abrufbar unter: <http://www.phwi.ac.at> (2022-09-11).

www2: *Curriculum. Pädagogische Hochschule Tirol*. Abrufbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650615> (2022-09-11).

Ich gestalte, ich lerne: Durch Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen zu nachhaltigem Lernerfolg

Jure Purgaj, Sabine Albert

Abstract Deutsch

Im Designbereich wird in den Lehrplänen der Universitäten Europas und der berufsbildenden Schulen das Einbinden von Forschungsergebnissen angestrebt. Daher wird in diesem Beitrag der Forschungsfrage nachgegangen, wie eine nachhaltige Transformation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis der Modedesign Ausbildung gefördert werden kann. Befunde einer empirischen Untersuchung mit Expert*innen aus sechs europäischen Ländern zeigen die Notwendigkeit, *fashion studies* visuell aufzubereiten, um nachhaltiges Lernen zu fördern. Auf Basis dieser Befunde wird die Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens* entwickelt und in das Forschungsgeleitete Lehren integriert, wodurch ein neues fachdidaktisches Konzept entsteht.

Schlüsselwörter

Fachdidaktik, Modedesign, Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen, Nachhaltiges Lernen, Berufsbildung.

Abstract English

In the design field, the curricula of Europe's universities and vocational schools aim to incorporate more research findings. This paper, therefore, explores the research question of how a sustainable transformation of scientific knowledge can be promoted in the practice of fashion design education. Results of an empirical study with experts from six European countries show the necessity to visually process fashion studies to promote sustainable learning. Based on these findings, the method of visualization-guided teaching and learning is developed and integrated into research-guided teaching, resulting in a new subject didactic concept.

Keywords

Subject Didactics, Fashion Design, Visualization-guided teaching and learning, Sustainable Learning, Vocational Education.

Zum Autor / Zur Autorin

Jure Purgaj, Mag. Dr.; Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkoordinator des Masterstudiums Modemanagement im Fachbereich Mode und Design
Kontakt: jure.purgaj@phwien.ac.at

Sabine Albert, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkoordinatorin des Masterstudiums mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Personal- und Sozialkompetenz, Qualitäts- und Prozessmanagement
Kontakt: sabine.albert@phwien.ac.at

1 Einleitung

Die sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Forschung im Bereich der Mode hat eine Fülle von wissenschaftlichen Erkenntnissen hervorgebracht. Das verdeutlicht die Notwendigkeit, sich im Designbereich mit *fashion studies* (Studien der Mode) auseinander zu setzen und begründet den anhaltenden Diskurs über die Einbindung von Forschungsergebnissen in die Lehrpläne der Universitäten in Europa (vgl. Skjold 2008, S. 29). Dieses Bestreben sollte sich auch in den Lehrplänen der entsprechenden berufsbildenden Schulen widerspiegeln, da diese Institutionen den ersten und dadurch prägendsten Eindruck von innovativen Neuerungen ermöglichen und fördern. Bei einem Blick auf die Curricula von europäischen Universitäten, die Studierende im Bereich Bekleidungs-, Textil-, oder Modedesign ausbilden, wird deutlich, dass das Fach *fashion studies* nur fallweise angeboten wird. Wenn Lehrveranstaltungen gefunden werden, die zu dem Gebiet der *fashion studies* gezählt werden könnten, handelt es sich vor allem um Design- und/oder Kostümgeschichte. Auch die Analyse der Lehrpläne an berufsbildenden Schulen ergibt ähnliche Resultate. Das System der Mode muss sich ändern, um den Herausforderungen der globalisierten Welt entgegenzukommen. Deswegen ist es notwendig, in der Ausbildung sowohl von Modedesigner*innen auf der universitären Ebene als

auch in berufsbildenden Modeschulen Veränderungen zu fördern, um auf diese Herausforderungen reagieren zu können. Dieser Beitrag richtet sich demnach an Lehrende, die einerseits an tertiären Bildungseinrichtungen und andererseits an berufsbildenden Schulen tätig sind. Die Einbindung von Fächern in die Curricula, in denen es beispielsweise um Nachhaltigkeit geht, ist wünschenswert, aber ohne eine didaktische Aufbereitung von Inhalten wird das Potenzial möglicherweise nicht vollständig genutzt. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich Designlehrende eher als coachende Personen verstehen, die sich bei ihrem Tun auf ihre Erfahrungen und Fähigkeiten verlassen und daher keine professionell didaktische Herangehensweise verfolgen (vgl. Purgaj & Albert 2020, S. 115). Folglich wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine nachhaltigere Transformation von Wissenschaft in die Praxis in der (Mode-)Design-Ausbildung gefördert werden kann. Für die Beantwortung dieser forschungsleitenden Frage, wird zunächst nachhaltiges Lernen expliziert und das *Forschende Lernen*¹ als nachhaltiges didaktisches Konzept fokussiert. Ergänzend dazu werden empirische Resultate einer vom Autor und der Autorin durchgeführten Studie über die Einbindung von *fashion studies* in der Ausbildung von Modedesigner*innen und das Expert*innenverständnis über Forschung in Modedesign an tertiären Bildungseinrichtungen in sechs europäischen Ländern herangezogen. Diese zeigen, dass in Mode und Design Forschungsergebnisse aufgrund ihrer Komplexität oft nicht für den Unterricht verwendet werden, da die bevorzugte Darstellung der Resultate und Daten die visuelle Form ist. Die theoriegenerierenden Expert*inneninterviews und deren Auswertung erfolgten nach Meuser und Nagel (2005), wobei im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension des Expert*innenwissens gezielt wird. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird vom Autor und der Autorin als fachdidaktische Herangehensweise die Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens* (in Folge als VLL bezeichnet) vorgeschlagen, die der Forderung nach Visualisierung von Forschungsergebnissen nachkommt und die es ermöglicht, *fashion studies* in den Entwurfsprozess, unabhängig von der Bildungseinrichtung, ein-

¹ Da Lehren und Lernen zwar in Wechselwirkung zueinanderstehen, es sich dabei dennoch um zwei unterschiedliche Intentionen und Prozesse handelt, wird in diesem Beitrag zunächst *Forschendes Lernen* von *Forschungsgeliteter Lehre* unterschieden, um die Begriffe danach in das *Visualisierungsgelietete Lehren und Lernen* zusammen zu führen.

zubinden. Dadurch können wissenschaftliche Erkenntnisse als Brückenbauer zwischen Theorie und Praxis im Rahmen des Designstudios² genutzt werden.

2 Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen

Bei Betrachtung der Entwicklung der universitären Lehre ließen in früheren Zeiten Lehrende als *Meister*in* ihres Faches Student*innen an den von ihnen betriebenen Wissenschaften teilhaben. Somit war die Lehre integrierter Teil der wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Zusammenhang erinnert Joachim Ludwig (vgl. 2011, S. 8) an Wilhelm von Humboldt, der darauf hinweist, dass es eine wesentliche Aufgabe von Universitätsprofessorinnen und -professoren ist, die Forschungstätigkeiten der Student*innen anzuleiten und sie darin zu unterstützen. Vor allem aufgrund der Vielzahl an Theorien, bedingt durch die moderne Wissensgesellschaft, der großen Studierendenzahlen und der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit, wird die Einheit von Forschung und Lehre an Universitäten immer wichtiger, wenn nachhaltiges Lernen angestrebt wird. Demgemäß setzt sich Ludwig weiter dafür ein, dass der Weg wegführen müsse von Präsentationsleistungen der Lehrenden, die Wissen in kleine, für Studierende sinnlose Häppchen aufteilen, hin zur didaktischen Transformation von Forschen und Lernen in *Forschendes Lernen*. Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens erfüllt die Anforderungen an nachhaltiges Lernen. Entsprechend der Definition von Franz Weinert (vgl. 2002, S. 27 f.), dass es bei nachhaltigem Lernen um mehr als die reine Wissensaufnahme geht, nämlich die Fähigkeit, das Wissen zur Problemlösung in variablen Situationen anwenden zu können, werden für die Gestaltung der Lehre vorwiegend Lehr- und Lernformen empfohlen, die von Studierenden ein hohes Maß an Eigenständigkeit erfordern (vgl. Reiber 2006). Bei näherer Betrachtung des Prozesses des Forschenden Lernens werden Aufgaben sichtbar, in denen Studierende selbst handeln müssen, wie beispielsweise das Finden und Definieren von Problemen, das Formulieren von Hypothesen, das Recherchieren, das Planen, Durchführen und Auswerten von Untersuchungsdesigns, das Darstellen von Ergebnissen, das Interpretieren, Diskutieren und Präsentieren und damit auch die Kooperation und Kommunikation mit weiteren Personen. Des Weiteren werden

² Mit dem Wort *Designstudio* werden in der Designausbildung eine Vermittlungsmethode und ein Ort beschrieben, in dem die Lernenden Objekte gestalten und Aufgaben im Bereich des Designs lösen.

Arbeit und Zeit gemanagt, Entscheidungen getroffen und schließlich müssen auch Frustration und Kritik ausgehalten werden (vgl. Huber 2009, S. 12). So steht am „Ende eines Lernprozesses nicht nur ‚träges Wissen‘, [...] das schnell wieder verblasst, sondern ein lebendiges Können, das aktiv in neuen Situationen eingesetzt oder flexibel abgewandelt werden kann“ (Huber 2009, S. 12 f.). Dieses so genannte *Deep Learning* wird durch den bildungspolitischen Auftrag der Agenda 2030 nach Nachhaltigkeit in der Lehre notwendig und längst überfällig, da nur so Veränderung und Fortschritt möglich sind. Denn genau diese Kernkompetenzen, vor allem der Umgang mit dem Unbestimmten, werden in hoch qualifizierten Berufen gebraucht (vgl. Huber 2009, S. 12).

Differenzfähigkeiten kommen noch dazu. Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens und der Selbsttätigkeit sowie die kooperativen Arbeitsformen, die vielfältigen Vorkenntnisse und Fähigkeiten von Studierenden im tertiären Bildungsbereich und auch von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen finden Berücksichtigung und werden so der ansteigenden Heterogenität gerecht. Zudem spielt das Erleben von Forschendem Lernen an Universitäten eine wegweisende Rolle, um die Lehramtsstudierenden dazu zu befähigen, ihre Erfahrungen mit den Schüler*innen teilen zu können.

Wissenschaft, die selbst betrieben wird, Neugier und Staunen sind untrennbar mit Bildung verbunden und sollten daher an tertiären Bildungseinrichtungen und an berufsbildenden Schulen selbstverständlich sein. Ebenso betont Brigitte Kossek (vgl. 2009, S. 2) die Einheit von Forschung und Lehre als Kernziel, denn erst durch den Diskurs zwischen Studierenden und Lehrenden werden Theorien und Methoden kritisch hinterfragt, wodurch es zu einem Weiterentwicklungsprozess kommen kann (vgl. ebd., S. 2). Ähnlich plädiert Dieter Euler (vgl. 2005, S. 253–254) für die Aneignung und weniger das Anhäufen von Wissen und sieht Universitäten als einen Ort zur Entwicklung und Diskussion von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden. Er begründet die Einheit von Forschung und Lehre dadurch, dass Wissenschaft ein kontinuierlicher Prozess der Erkenntnisgewinnung und niemals abgeschlossen ist. Aus der Forschung wird die Lehre gespeist und wissenschaftliches Denken wird durch die Teilhabe an Forschung erlernt. In diesem Sinne integriert Johannes Wildt (vgl. 2009, S. 5 f.) einen Lernzyklus in einen typischen Forschungszyklus. Dieser beginnt mit der konkreten Erfahrung bzw. der vorfindlichen Praxis, aus der heraus es als Folge von Beobachtung und Reflexion, aufgrund von Irritation, Widersprüchen, Problemen oder Unsicherheiten zur

Entdeckung von Themen und Interessen kommt sowie Fragestellungen und Hypothesen entwickelt werden. Entwickelte Untersuchungskonzepte werden in neuen Situationen getestet bzw. analog dazu Entwürfe von Forschungsdesigns auch praktisch durchgeführt, ausgewertet und interpretiert, was dem Experimentieren und der Gewinnung neuer Erfahrungen entspricht. Diese münden in der Vermittlung und Anwendung wiederum in die Vorerfahrung ein und daraus können dann wieder synchrone Lern- und Forschungszyklen entstehen. Schritte im Forschungszyklus und im individuellen Lernprozess werden so verknüpft, dass der Erwerb forschungsrelevanter Kompetenzen und der Aufbau von bedeutsamen Fähigkeiten im Erkenntnisgewinnungsprozess einhergehen. Forschendes Lernen entsteht letztendlich durch das Zusammenführen von Forschen und Lernen durch eine didaktische Transformation, indem entsprechende Lernarrangements bereitgestellt werden (vgl. ebd.).

2.1 Forschungsgeleitete Lehre

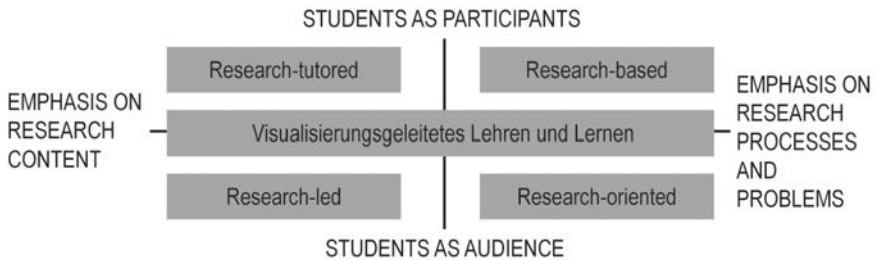
Zum einen ist dieser Beitrag auf den Erwerb von Forschungskompetenzen von Lernenden fokussiert, zum anderen bedarf es eines Blickes darauf, wie Forschungskompetenzen gelehrt werden, er soll also auf die Didaktik, im speziellen die Fachdidaktik im Bereich Mode und Design abzielen. Folglich wird auf das Modell von Healey & Jenkins (vgl. 2009, S. 5) Bezug genommen. Dabei geht es zunächst einmal in der *Forschungsvermittelnden Lehre (Research-tutored)* um die Vermittlung und das Kennenlernen von Forschungsergebnissen, wobei der Lehrplan von den Forschungsinteressen der Lehrenden dominiert wird. Weiterführend werden in der *Forschungsbegleitenden Lehre (Research-led)* wissenschaftliche Aufsätze, Seminararbeiten oder Präsentationen von Studierenden unterstützt und durch Lehrende angeleitet diskutiert (vgl. Kossek 2009, S. 9). Daran kritisiert Ludwig Huber (vgl. 2014, S. 28), dass es sich um kein eigenes Format handle, und unterstellt Healey und Jenkins, aufgrund des Anstrebens einer Vier-Felder-Matrix, ein Format erstellt zu haben, dass seiner Ansicht nach ohnehin implizit in allen anderen Formaten enthalten sei. In diesem Beitrag wird jedoch dennoch an dem Begriff festgehalten, indem wissenschaftstheoretische Arbeiten von Studierenden in den Blick genommen werden. Forschungsmethoden, Formen der Wissenskonstruktion sowie ein Heranführen der Studierenden an ein Forschungsethos erfolgt in der *Forschungsorientierten Lehre (Research oriented)*. Und in der *Forschungsbasierten Lehre (Re-*

search based) werden Studierende aktiv in Forschungsprozesse involviert, idealerweise als aktive Partner*innen von Lehrenden bzw. Forschenden, um gemeinsame Forschungsergebnisse zu erzielen (vgl. Kossek 2009, S. 9). Die vier Begriffe werden im Deutschen unterschiedlich verwendet. In diesem Beitrag wird in Anlehnung an die österreichischen Universitäten Wien und Graz (Kossek 2009; Egger et al. 2014) der Begriff *Forschungsgeleitete Lehre* übernommen.

Eine Hochschuldidaktik braucht Schritte, durch welche die Studierenden forschungsrelevante Kompetenzen erlangen können. An der Universität Oldenburg (2017) wurde ein didaktischer Ansatz entwickelt, der das Lernen im Forschen verortet. Es wird dabei nach Kompetenzstufen vorgegangen, wobei vor allem in der Studieneingangsphase unterschiedliche Phasen eines Forschungsprozesses in den Blick genommen werden und niemals alle Kompetenzen gleichzeitig vermittelt werden, was einzelne Lernschritte für die Studierenden ermöglicht. Zusammenfassend lässt sich *Forschungsgeleitetes Lehren in fashion studies* so darstellen, dass unterschiedliche Komplexitätsstufen durchgeführt werden. Zunächst einmal können, entsprechend einem Lernzyklus, abgeschlossene und bereits dokumentierte Projekte kritisch reflektiert werden, was wenig arbeits- und zeitintensiv ist und den Studierenden einen „Vergleich mit eigenen Forschungsinteressen, Fragestellungen und Vorstellungen vom Forschungsmethodeneinsatz“ (Ludwig 2011, S. 11) ermöglicht. Des Weiteren können neue (Lehr-)Forschungsprojekte mit eigenen Fragestellungen und Forschungsprozessen bearbeitet werden. Ist es zunächst einmal wichtig, die Studierenden mit wissenschaftlichem Wissen vertraut und den Unterschied zu Alltagswissen deutlich zu machen, sollten die Studierenden nach dem Erwerb der Kompetenzen zu *Forschendem Lernen* in der Lage sein, selbständig den Stand der Forschung zu erarbeiten, Forschungsfragen zu entwickeln, ein geeignetes Forschungsdesign zu kreieren und schließlich Forschungsergebnisse in Vortrags- oder Schriftform zu präsentieren. Die Befunde einer empirischen Erhebung zur Einbindung von Forschung in die Lehre (auf die in Kapitel drei eingegangen wird) sowie der Darstellung von Forschungsergebnissen zeigen, dass im Bereich Modedesign einer visualisierten Form der Vorzug zu geben ist. Aus diesem Grund wird vom Autor und der Autorin die Methode des VLL in das Modell von Healey & Jenkins (2009) integriert.

2.2 Das Visualisierungsgeleitete Lehren und Lernen (VLL)

Wie in Übersicht 1 dargestellt, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, die Methode des VLL zwischen der Forschungs-vermittelnden und der Forschungs-begleitenden Lehre einzuschieben.



Übersicht 1: Eigene Darstellung der vorgeschlagenen Alternation des Healey & Jenkins Modells (2009).

Dabei handelt es sich um eine fachdidaktische Herangehensweise, mittels derer Forschungsergebnisse nicht nur von Lehrenden gelehrt oder von Lernenden gelernt, sondern zusätzlich visualisiert werden, was zum einen der Designtradition entspricht und zum anderen eine intensivere Auseinandersetzung und Reflexion ermöglicht und so zu mehr Nachhaltigkeit führt. Die Visualisierung von Forschungsergebnissen durch die Lernenden erlaubt ein tiefes Eintauchen in die Materie, Interpretationen werden nachvollziehbarer und Reflexionen bringen nachhaltigere Effekte für die Lernprozesse der Studierenden mit sich. Die wissenschaftliche Authentizität und das Erkenntnisinteresse der Lehrenden werden so für die Lernenden erfahrbar gemacht und es wird ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Fragestellungen anzuknüpfen. Somit werden sie bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen unterstützt, demnach ihre Lerninteressen geweckt und Wissen nicht einfach dargestellt (vgl. Ludwig 2011, S. 8). Durch das Generieren weiterer Forschungsfragen mithilfe ihrer eigenen visualisierten Objekte, ergänzt durch die *Forschungsvermittelnde Lehre (Research tutored)*, gelangen die Studierenden auf die nächsten Stufen der Forschungskompetenzen. Des Weiteren kommt diese didaktische Herangehensweise dem Ruf nach transformativer Bildung nach, indem sie das *Transformative Lernen* initiiert. Durch VLL werden Studierende dazu befähigt, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, aber auch mit Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltig-

keit aufzunehmen. Dadurch kommt es zu einer Veränderung der subjektiven Bedeutungsperspektiven, ohne vorgegebene Richtung durch Lehrende (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 16).

Das *Transformative Lernen* basiert auf der Vorstellung, dass subjektive Erfahrungen auf eigene Art und Weise interpretiert werden und die Sicht auf die Welt das Ergebnis der individuellen Wahrnehmung der eigenen Erfahrung ist (vgl. Sala 2016). Durch kritische Reflexion, sowohl Selbstreflexion (vgl. Cendon 2017, S. 40) als auch – was in Modedesign-Studiengängen immer wichtiger wird – durch nachhaltige Modedesignpraktiken wie Zusammenarbeit und Austausch (vgl. Sala 2016) kommt es zu einer Neubewertung des Gelernten und alten Erfahrungen werden neue Bedeutungen und Perspektiven gegeben (vgl. Cendon 2017, S. 40). Durch VLL wird es für die Lernenden möglich, Forschungsergebnisse und somit „reale Szenarien mit ihrem Lernen zu verbinden und so die tatsächlichen Auswirkungen ihrer Entscheidungen kritisch zu reflektieren und zu visualisieren“ (Sala 2016). Neben dem *Forschungsbegleiteten Lehren (Research-led)* und dem *Visualisierungsgeleiteten Lehren und Lernen* bekommt somit das *Forschungsvermittelnde Lehren (Research-tutored)* eine völlig neue wesentliche Stellung in dem Prozess, denn hier kann nachhaltige Entwicklung als offen und kontrovers diskutierter gesellschaftlicher Such- und Gestaltungsprozess begriffen werden. Im dritten Kapitel werden die Forschungsergebnisse, die zu der Entwicklung des neuen fachdidaktischen Konzeptes geführt haben, anhand des VLL dargestellt, um in die Methode nachvollziehbar einzuführen. Davor erfolgt jedoch die Darstellung des Forschungsdesigns der durchgeführten Untersuchung.

3 Forschungsdesign

Für die Erhebung der Daten wurde die Methode der „Experteninterviews“ (Bogner et al. 2017) ausgewählt, da sie ermöglicht, implizites Wissen aufzuspüren (vgl. Moser 2011), wodurch die Prozesse der Transformation von Wissenschaft in die Praxis der Expert*innen sichtbar gemacht werden können. Für die Analyse und Auswertung der Expert*inneninterviews wurde die Herangehensweise von Meuser & Nagel (2005) verwendet, um das „Überindividuelle Gemeinsame“ (ebd., S. 80) zu rekonstruieren. Die Analyse beinhaltet folgende nacheinander durchlaufenen Arbeitsschritte: *Paraphrasieren, Thematisches Ordnen, Thematischer Vergleich, Konzeptualisierung* und die *Theoretische Gene-*

ralisierung (vgl. Meuser & Nagel 2013, S. 457). Diese Methode ermöglicht es, Aussagen von Expert*innen, die als Repräsentant*innen einer *Zunft* zu verstehen sind (vgl. Bogner et al. 2017, S. 78), zu analysieren. Die Daten für die Analyse bilden 16 halbstrukturierte Expert*inneninterviews, die in den Ländern Dänemark, Slowakei, Slowenien, Italien, Österreich und Ungarn zwischen November 2016 und Juli 2017 durchgeführt worden sind. Aus den Interviews wurden für diesen Beitrag nur die Antworten auf die Frage „Wie würden Sie Forschung im Bereich Mode beschreiben“ herangezogen. Die befragten Expert*innen unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt zehn Jahre an einer tertiären Bildungsstätte im Bereich Modedesign. Um die angestrebte Anonymisierung sicherzustellen, wurden die Namen der Expert*innen mit Nummern von 1 bis 16 ersetzt. Weiters ist hinzuzufügen, dass die Antworten, die keine Anonymisierung der Expert*innen ermöglichen, sei es wegen erwähnter Namen, Projekte oder Kooperationen, in diesem Beitrag als Beispiele ausgelassen wurden.

4 Ergebnisse

Forschung in Bereich Mode wird von den Expert*innen als etwas sehr Wichtiges (I1, I9), Fundamentales (I10), Zielorientiertes (I13) und als nicht akademische Forschung (I14) beschrieben. Des Weiteren wird Forschung mit dem Sammeln von Informationen (I2, I11) und mit der Suche nach Inspiration (I5, I15) und als der Ausgangspunkt (I9) für die Entwicklung einer Kollektion charakterisiert. Die Informationen und die Inspiration müssten ihren Aussagen nach visuell sein, und sie schlagen in diesem Zusammenhang die Form von Beispielen von Materialien (I8, I9), die Form von Bildern (I2, I3, I5) oder die Form von anderen Objekten (I15) vor, die als Inspiration dienen könnten. Bei der Beschreibung des Ortes, wo Forschung betrieben werden sollte, werden zwei unterschiedliche Haltungen deutlich. Die erste Gruppe (I8, I12) sagt, dass es ausschlaggebend sei, von der Mode wegzugehen, um eine eigene Sprache zu entwickeln. Dabei dürfe jedoch auf die Geschichte der Mode nicht vergessen werden (I8). Die zweite Gruppe (I10, I13) meint, dass die Forschung im Gebiet der Mode stattfinden müsse, um visuelle Referenzen für die eigene Entwicklung zu bekommen. Die Ergebnisse zeigen einerseits die Notwendigkeit auf, Forschung mit der Lehre zu verschränken. Andererseits wird deutlich, dass wichtiges Grundlagenwissen, das aus der Forschung generiert wird,

nachhaltig für weitere Designprozesse genutzt werden sollte, wobei die visuelle Aufbereitung präferiert wird, was uns zur Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens (VLL)* führt. Im folgenden Kapitel wird das VLL anhand der Darstellung ausgewählter Ergebnisse dieser Untersuchung beschrieben.

5 Darstellung des neuen fachdidaktischen Konzepts

Die vorgeschlagene Methode richtet sich an Lehrende, vor allem aber an Lernende, denen die Möglichkeit gegeben werden soll, wissenschaftliche Texte aus dem Bereich der *fashion studies* in ihre Gestaltungsprozesse zu integrieren und diese reflektiert zu visualisieren. Den Lernenden sollen Mittel und Wege aufgezeigt werden, diese Texte als nützliche Referenzen zu nutzen. Und des Weiteren sollen sie erkennen, wie ihnen diese dabei helfen, das System, mit dem sie sich beschäftigen und vor allem die eigene Praxis, besser zu verstehen und zu hinterfragen. Um ein Verständnis für die Disziplin zu erlangen und diese weiterzuentwickeln, ist die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft der Disziplin unumgänglich. Das Ziel dabei ist jedoch, Theorie als etwas, das nicht fremd, trocken oder veraltet ist, zu begreifen. Daher erfolgt eine Herangehensweise an die Theorien der Wissenschaft über die eigene Praxis, wie von den Expert*innen der empirischen Untersuchung gefordert.

5.1 Struktur der Methode

Die Methode VLL ist in sechs Phasen (Übersicht 2) gegliedert und kann innerhalb der einzelnen Gestaltungsphasen – Inspiration, Realisation und Präsentation (vgl. Stappers 2007) – des Designprozesses durchgeführt werden.

Methode VLL	Designprozess (Stappers 2007)
1. Vorbereitung	
2. Auswahl	Inspiration
3. Interpretation	
4. Entwurf	Realisation
5. Präsentation	Präsentation
6. Reflexion	

Übersicht 2: Beispiel der individuellen Phasen der Methode VLL innerhalb des Designprozesses.

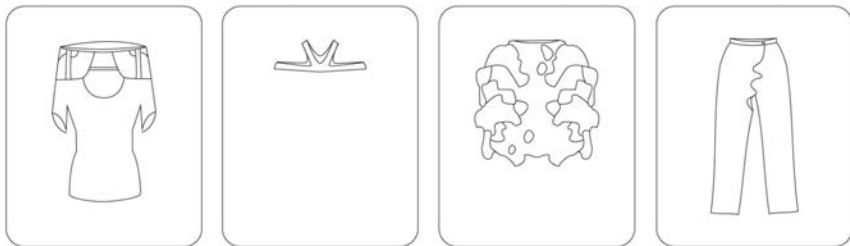
Die einzelnen Phasen sind nacheinander durchzuführen und in sich abgeschlossen. Zwischen den einzelnen Phasen sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Erkenntnisse zu festigen und zusammenzufassen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen näher beschrieben und erläutert sowie anhand der ausgewählten Ergebnisse aus Kapitel 3 exemplifiziert.

5.2 Durchführung der Methode

1. *Vorbereitung*: In dieser Phase werden wissenschaftliche Inhalte durch Arbeitsaufträge oder andere didaktisch-methodische Ansätze vermittelt. Nach der Bearbeitung der Inhalte wird die zentrale Aufgabe gestellt: Gestalten Sie eine Visualisierung der Ergebnisse, mit der Ihr subjektives Verständnis der Inhalte erweitert werden kann. Ziel dieser Phase ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, den Inhalt und das Ziel der Untersuchung zu beschreiben und als Inspiration für den eigenen Designprozess zu nutzen.

2. *Auswahl*: In dieser Phase wählen die Lernenden die Ergebnisse aus, die sie als wichtig für das eigene Verständnis der Inhalte empfinden. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse präzisieren und erklären können.

Beispiel für die Durchführung der Phase *Auswahl* anhand der Ergebnisse aus dem Kapitel 3: Die Analyse der erhobenen Daten lässt folgende Einteilung von vier Arten der Theoretischen Generalisierung (Beschreibung des Forschungsdesigns in Kapitel 2) der Ergebnisse zu: Das Verständnis des Begriffes Forschung, den Ort des Forschungsprozesses, die Durchführung der Forschung und die Form der Ergebnisse. Entsprechend dieser vier Arten von Theoretischer Generalisierung wird die Visualisierung vier Arten von Kleidungsstücken umfassen (Kleid, Top, Rock und Hose).



Übersicht 3: Beispiel für die Visualisierung der Ergebnisse.

3. *Interpretation*: In dieser Phase werden die ausgewählten Ergebnisse als Ausgangspunkt für den Entwurf genutzt und durch visuelle Beispiele, die in Bezug zum behandelten Text stehen, ergänzt. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse verknüpfen und textbasierte Inhalte mit visuellen Beispielen ergänzen können.

4. *Entwurf*: In dieser Phase werden erste Ideen visualisiert und Lösungen vorgeschlagen, ausgewählt und gestaltet (Übersicht 3). Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse, die Sie bei der Phase *Auswahl* ausgewählt haben, visualisieren können.

5. *Präsentation*: In dieser Phase werden die Entwürfe präsentiert und begründet. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die eigenen Entwürfe gestalten, präsentieren und begründen können.

6. *Reflexion*: In dieser Phase werden die Visualisierungen reflektiert, beurteilt und durch neue Sichtweisen ergänzt. Die Reflexion wird auf der visuellen und der schriftlichen Ebene durchgeführt. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die eigenen Visualisierungen beurteilen können, um dadurch neue Schlüsse für weitere Designentscheidungen zu ziehen.

Nachdem Lernende alle sechs Phasen des VLL absolviert haben, sollten sie die Forschungsergebnisse verstanden haben und in der Lage sein, diese konstruktiv und sinnvoll für ihre eigenen Designalternativen zu nutzen. Die Notwendigkeit dafür zeigt sich in den fünfziger Jahren, wo Designer*innen Plastik als das Wundermaterial entdeckt und für ihre Objekte genutzt haben. Die Folgen dieser Designentscheidung sind und werden noch lange zu spüren sein.

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Forschungsinteresse im Bereich Mode stark zugenommen hat, es jedoch an geeigneten transformativen Lerntechniken und Lehrmethoden mangelt, um die Wissenschafts-Praxis-Verknüpfung herstellen zu können und letztendlich den Auszubildenden eine kritische Systemreflexion und folglich eine zukünftige Positionierung zu ermöglichen. Inhalte und Themengebiete in der Mode haben sich in Richtung Kreativität, zu dynamischen Praktiken und Themen wie Nachhaltigkeit verschoben, was ein neues Verständnis von Modedesign darstellt, das über die Entwicklung, Produktion und den Vertrieb von Kleidung hinausgeht. Um al-

le Lernenden einzubeziehen und zu befähigen, ihren eigenen Lernstil zu finden, sind Konzepte wie partizipatives Lernen, Kooperationen, Anerkennung von Vorwissen und Reflexion wichtige Bestandteile des Lernens (Sala 2016). Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Alltagswissen über Transformationsprozesse, Motivationen, Werte und Vorerfahrungen der Lernenden gelegt (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski 2015, S. 15). Um die neue Generation von Designerinnen und Designern für die Zukunft zu rüsten, müssen sie Kompetenzen und neue Konzepte aufnehmen, um ihre Lernprozesse kritisch hinterfragen zu können. Die Lehrenden spielen dabei eine wichtige Rolle, sowohl auf universitärer Ebene als auch in den berufsbildenden Schulen. Um Forschung auch für die Schüler*innen an berufsbildenden Schulen greifbar zu machen, bedarf es umfassender Erfahrungen von Lehramtsstudierenden, um als wirksame und eindrucksvolle Vorbilder agieren zu können. Erst wenn Lehrer*innen in der Lage sind, ihre Designprozesse an Forschungen zu orientieren, können sie diese Kompetenzen auch nachhaltig ihren Schüler*innen an den berufsbildenden Schulen nahebringen. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden zu befähigen, ihre persönlichen Methoden der Gestaltungspraxis kritisch zu hinterfragen und sie zu ermutigen, diese Methoden mit ihren Wertvorstellungen in Einklang zu bringen. Dadurch wird ein Grundstein für einen möglichen Meinungs- und Perspektivenwechsel gelegt (Sala 2016). Diese Anforderungen erfordern eine Integration der *fashion studies* in die Designausbildung. Um diese identifizierte Lücke zu schließen, wurde die Methode VLL entwickelt und mit Beispielen für die Umsetzung im Designstudio ergänzt. Durch die Methode VLL wird die Designpraxis berücksichtigt und werden Forschungsergebnisse in visuelle Beispiele übersetzt. Die Methode ermöglicht den Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit ihren alltäglichen Kenntnissen und Denkweisen im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen durch die Visualisierung der Ergebnisse und das Gestalten der Wissens-Community. Des Weiteren generieren die Lernenden idealerweise eigene Forschungsfragen, die es ihnen ermöglichen, den Prozess der *Forschungsgeleiteten Lehre* zu absolvieren und schließlich eigene oder gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Forschungsprojekte können die Bewertung einer Hypothese darstellen oder sich in einem entwickelten Produkt manifestieren. Wesentliche Aspekte stellen noch die kritische Reflexion, der Vergleich und die Analyse von Forschungsinteressen, Fragestellungen und der Einsatz von Forschungsmethoden dar (vgl. Ludwig 2011). Die beschrie-

benen Prozesse sollten in der Ausbildung durch fächerübergreifende Projekte gefördert werden, und die Lernenden dadurch zur Forschung ermutigen. Als Folge bewegen sich die Lernenden von einer ergebnisorientierten Perspektive hin zu konkreten Erfahrungs-, Experimentier- und Reflexionsprozessen, die einen Wandel in Lern- und Forschungsprozessen ermöglichen. Die Lernenden ändern ihre Rolle von der bloßen rezipierenden zur aktiven und agierenden Person (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski 2015, S. 20). Und die Aufgabe von Lehrenden gestaltet sich weit komplexer als lediglich Studierende zu coachen. Gergen (2003) beschreibt diese Haltung als *Transformativen Dialog*, wodurch es gelingt, Beziehungen aus unterschiedlichen Realitäten in gemeinsame und koordinierende Realitäten zu transformieren (Gergen, McNamee & Barret 2003).

Ausblickend muss die Methode in weiteren Studien überprüft werden, um sicherzustellen, dass das Anwenden der vorgeschlagenen Methode die Lernenden bei ihrem Weg, zu aktiven Akteur*innen ihrer Lernprozesse zu werden, unterstützt.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2017). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, S. 39–44. Abrufbar unter: <https://tinyurl.com/4x4epdpy> (2022-04-15).
- Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (Hrsg.) (2014): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Reihe: Lernweltforschung, Band 13. Springer Verlag.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Gergen, K. J., McNamee, S. & Barrett, F. (2003). Transformativer Dialog. *Zeitschrift für Systemische Beratung und Therapie*, 2, S. 69–89.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy. Abrufbar unter: <https://bit.ly/3rBcrWK> (2022-04-15).
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterschei-

- dungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *HSW Hochschulforschung*, 1+2.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag.
- Kossek, B. (2009). *Survey: Die forschungsgel leitete Lehre in der internationalen Diskussion*. Universität Wien: Center for Teaching and Learning/CTL, April 2009.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3*. Abrufbar unter: <https://www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Beitraege-Hochschuldidaktik/bbhd03.pdf> (2021-20-06).
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–472). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). Experteninterviews – Vielfach erprobt, Wenig Bedacht. Ein Beitrag zur Qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, S. (2011). *Konstruktivistisch forschen Methodologie, Methoden, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Purgaj, J. & Albert, S. (2020). How Fashion Designers Teach: Eine Untersuchung zur Modedesigndidaktik an tertiären Bildungsanstalten in Dänemark, Italien, Slowakei, Slowenien, Ungarn und Österreich. In L. Dietzold & J. H. Park (Hrsg.), *Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik. Band 3. Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft*. (S. 110–117). München: kopaed verlagsgmbh.
- Reiber, K. (2006). *Wissen – Können – Handeln. Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren*. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2/1. Tübingen.
- Sala, K. (2016). Revisiting Fashion Education: Inspiring transformative learning experiences for fashion design students. In *Global Fashion 2016, International Fashion Conference*. Abrufbar unter: <https://bit.ly/37W8YuR> (2022-04-15).
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. Reallabore als Katalysator für eine lernende Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 16 (1), S. 10–23.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), S. 13–17.

- Skjold, E. (2008). *Fashion Research at Design Schools*. Kolding. Abrufbar unter: http://www.re-ad.dk/dskd/files/107975/fashion_research_report.pdf (2021-20-06).
- Stappers, J. P. (2007). Doing Design as a Part of Doing Research. In R. Michel (Hrsg.), *Design Research Now. Essays and Selected Projects*. Basel: BIRD.
- Universität Oldenburg (2017). *Forschungsbasiertes Lehren und Lernen an der Universität Oldenburg*. Leitungsteam des Projektes Forschungsbasiertes Lernen im Fokus (FLiF).
- Weinert, F.-E. (Hrsg.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik. Forschendes Lernen: Perspektiven eines Konzepts*. Dortmund: TU.

Dimensionen disziplinspezifischer erkenntnistheoretischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Berufsbildung im Lernfeld Ernährung

Gabriela Leitner

Abstract Deutsch

Der Fachbereich Ernährung ist als Wissenschaftsdisziplin durch seinen Alltags- und Traditionsbezug von Überzeugungen durchwachsen. Die Ermittlung und Messung fachlicher epistemologischer Überzeugungen werden in der fachdidaktischen Forschung fokussiert. Für die Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik besteht kein Erhebungsinstrument, welches diese misst. Auf Basis eines bewährten Rahmenkonstrukts (Schommer 1990) werden fachspezifische epistemologische Überzeugungen von 156 Studierenden des Fachbereichs Ernährung (Berufsbildung, Lehramt) erfragt. Faktorenanalytische Verfahren zeigen sechs latente Dimensionen. Forschungsdesiderate verweisen auf die Entwicklung von Lehr-Lernformaten und die Verankerung disziplinspezifischer Wissenschaftstheorie in Curricula und Unterricht.

Schlüsselwörter

Dimensionen epistemologischer Überzeugungen, Fachdidaktik Ernährung

Abstract English

As a scientific discipline, the department of nutrition is mixed with beliefs due to its reference to everyday life and tradition. The determination and the measurement of discipline-specific epistemological beliefs are focused in the didactic research. There is no survey instrument to measure the discipline-specific epistemological beliefs of nutrition and cuisine yet. On the basis of a proven framework (Schommer 1990), subject-specific epistemological beliefs are questioned of 156 students in the field of nutrition (vocational training, teaching). Factor analysis methods reveal six latent dimensions. Research desiderata re-

fer to the development of teaching-learning formats and the anchoring of discipline-specific philosophy of science in curricula and teaching.

Keywords

Dimensions of epistemological beliefs, didactics of nutrition

Zur Autorin

Gabriela Leitner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkoordinatorin des Masterstudiums Sozial- und Gesundheitsmanagement; Forschungsschwerpunkte: fachspezifische epistemologische Überzeugungen (Ernährung, Berufspädagogik); Ernährungsethik einschließlich ihrer Didaktik; biografisches Lernen, biografieorientiertes Lernen.

Kontakt: gabriela.leitner@phwien.ac.at

1 Epistemologische Überzeugungen und Fachdidaktik im Lernfeld Ernährung

Das Thema Ernährung ist seit einigen Jahren in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Dies zeigt sich durch eine wachsende Medienpräsenz essenbezogener Themen und Bezugnahmen, durch ansteigende Gesundheitsrisiken der damit einhergehenden „Halbbildung“ (i. S. v. Adorno 1959) und durch zunehmende Skepsis in Bezug auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Diskussion um Ernährungsthemen wird häufig mit leidenschaftlich vertretenen Überzeugungen aus diversen Heilslehren moralisierend geführt, Rechtfertigungszusammenhänge aus der Wissenschaft und ein sachlogisch geführter Diskurs werden dabei vermisst. Eine deutliche Wissenschaftsskepsis wird auch in der Diskussion um die gesunde und richtige Ernährung an der Hochschule in einschlägigen Studienzeigen sichtbar. Der Fachbereich Ernährung kann in Österreich an den Pädagogischen Hochschulen in der beruflichen Bildung als Vollzeitstudium mit Lehrbefähigung für alle im Zusammenhang mit dem Thema stehenden Unterrichtsgegenstände berufsbildender Schulen belegt werden. Um die wissensbezogenen (epistemologischen) Überzeugungen der zukünftigen Lehrenden im Fachbereich Ernährung zu eruieren, zu messen und zu beschreiben wurden fachspezifische epistemologische Items entwickelt und ihre Ausprägung mittels Aussagenkatalog festgestellt. Da Überzeugungen

von Lehrenden implizit oder explizit in den Unterricht einfließen, soll es durch die Studie eine erste Orientierung in Bezug auf die vorherrschenden wissenschaftstheoretischen Überzeugungen im Fachbereich Ernährung in der Berufsbildung geben, um in weiterer Folge darauf ausgerichtete Lehr-Lernangebote zu entwickeln.

Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden werden von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen untersucht. Vor allem in der pädagogischen Psychologie (z.B. Hofer 2000; Schommer-Aikins, Duell & Barker 2003) sowie in der Entwicklungspsychologie (z.B. King & Kitchener 2002) ist eine längere Forschungstradition zu beobachten. Für die Erforschung wissensbezogener oder epistemologischer Überzeugungen interessiert sich zunehmend auch die fachdidaktische Forschungsgemeinschaft (z.B. Schoenfeld 1998, 2006; Hopf & Urhane 2004; Priemer 2006), da dies für alle Bereiche der Bildung von Lehrpersonen bedeutsam ist, weil der Zusammenhang (fach-)didaktischer Gestaltung von Unterricht mit den Denkstrukturen der Unterrichtenden evident ist (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006, S. 482; Lehmann-Grube & Nickolaus 2009, S. 62; Sembill & Seifried 2009, S. 345; Berding & Lamping 2014, S. 12). Intuitive, subjektive Überzeugungen bezüglich der Struktur, Genese, Verlässlichkeit, Rechtfertigung und Validierung von Wissensbeständen sind der Kern epistemischer Kognitionen und sind sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden bedeutsam (vgl. z.B. Schommer 1990, S. 498; Schoenfeld 1998, S. 20; Urhane & Hopf 2004, S. 71 ff.; Baumert & Kunter 2006, S. 499; Urhane 2006, S. 196). Köller et al. subsumieren unter dem Begriff der epistemologischen Überzeugungen Vorstellungen und subjektive Theorien, welche Personen über Wissen und den Wissenserwerb generell und in diversen Domänen entwickeln (vgl. Köller, Baumert & Neubrand 2000, S. 230). Die folgende Definition von epistemologischen Überzeugungen oder „beliefs“, als „representations about the nature, organization, and sources of knowledge, its truth value and justification criteria of assertions“ (Murphy & Mason 2006, S. 316) liegt der vorliegenden Forschung zugrunde.

Für die Lehrer*innenbildung als Ort des Transfers von Wissen, Wissensvermittlung und der Entwicklung didaktischer Fähigkeiten im Sinne der Professionalisierung (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 498) ist die Erforschung von subjektiven epistemologischen Überzeugungen auch deshalb bedeutsam, da implizite Annahmen über die Welt und den in konkreten Unterrichtspro-

zessen behandelten Gegenständen sowohl Einfluss auf das eigene Lernen, als auch auf das Lehren haben.

Wissensbezogene Überzeugungen entwickeln sich mit der ontogenetisch proklamierten kognitiven und parallel dazu physischen Entfaltung („genetische Epistemologie“, vgl. Piaget 1970) des Einzelnen in (Entwicklungs-)Phasen, andererseits werden sie als „Weltbilder“ oder „worldviews“ im sozialen Austausch, mehr implizit als explizit weitertradiert (Baumert & Kunter 2006, S. 497). Im sozialen Zusammenhang entstanden, entwickeln sich persönliche, lebenslang gestaltbare, dynamische Überzeugungsnetzwerke („belief system“, Rockeach 1968), die aus verdichteten Rechtfertigungskonstruktionen bestehen und wie ein Filter auf Wahrnehmung, Bewertung und Handlungsoptionen wirken.

In der empirischen Unterrichtsforschung sind fachspezifische epistemologische Überzeugungen („beliefs about subject“, vgl. Chin & Barber 2010, S. 397) von Lehrpersonen vor allem im Bereich der Mathematik (vgl. z.B. Kunter et al. 2011; Rolka 2006), der Physik (z.B. TIMMS II; vgl. Köller et al. 2000; Hopf & Urhane 2004) und der Chemie (z.B. Çam & Geban 2011) untersucht und beschrieben. In der Wissensdomäne Ernährung und Kulinarik bestehen derartige Forschungen noch nicht. Hier zeigt sich eine deutliche Forschungslücke, die auszufüllen das Vorhaben der im Folgenden angeführten Forschung ist.

Die zentrale Fragestellung, der hier nachgegangen werden soll, beschreibt die Suche nach Kategorien oder Dimensionen epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden für das berufliche Lehramt in Österreich im Fachbereich Ernährung (und Kulinarik). Es soll herausgefunden werden, wie nach Meinung der Befragten das Wissen um die (richtige) Ernährung entsteht und wem facheinschlägige Studierende in dieser Sache vertrauen. Welcher Art ist dieses Wissen? Dies sind Anhaltspunkte für bedeutsame Überzeugungen von (zukünftigen) Lehrenden dieser Fachrichtung. Welche wissensbezogenen Überzeugungen sind innerhalb der Fachdisziplin oder Domäne überhaupt konsensfähig? Was ist für das Wissen in der Fachdisziplin relevant? Es ist anzunehmen, dass Überzeugungen im Ernährungsbereich aufgrund der Alltagsrelevanz und der Häufigkeit des Erinnerns und Wiedererinnerns durch den Anlassfall Essen besonders stabil sind (vgl. Leitner 2022).

Grundlage für die statistischen Verfahren der Studie sind Daten einer Befragung von Studierenden des Lehramtes für den Fachbereich Ernährung (Be-

rufsbildung) an allen österreichischen Ausbildungsstandorten (91,2 % der Gesamtpopulation) mittels Fragebogen zu epistemologischen Überzeugungen in Bezug auf Ernährungswissen aus dem Jahr 2017. Dieser Befragung vorausgegangen ist die Entwicklung fachspezifischer Items zur Erfassung und Messung epistemologischer Beliefs in der Fachdisziplin mittels qualitativer Methoden (z.B. strukturierte Inhaltsanalyse) und ein auf dieser Grundlage entworfener Fragebogen.

Das Lernfeld Ernährung des Menschen hat in der Berufsbildung in Österreich einen sehr viel weiteren Bildungs- und Lehrradius als in der Allgemeinbildung. In der beruflichen Bildung wird in diesem Lernfeld nicht nur handlungsorientiert unterrichtet, sondern die gesetzten Handlungen (z.B. Nahrungszubereitung, Speisenfolgen, Beschwerdemanagement u.v.m.) werden am Handwerklichen und an Arbeit als professioneller und bezahlter Tätigkeit orientiert. Berufliche Handlungsfähigkeit umfasst den vollständigen Handlungsablauf (planen-durchführen-evaluieren) (Schelten 2010, S. 50) und bezieht den sozialen Kontext der beruflichen Wirklichkeit mit ein (z.B. Kund*innenbedürfnisse). Auf der Ebene des Curriculums zeigt sich dies in vielfältigen Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise Küchen- und Restaurantmanagement oder Betriebsorganisation. Teilweise als tatsächliche (mehr oder weniger bezahlte) Arbeit (in Form von Pflichtpraktika), immer auch in Lehr- oder Restaurantküchen oder Küchen der Gemeinschaftsverpflegung. Das Lernfeld Ernährung und Kulinarik orientiert sich an mehreren wissenschaftlichen Domänen. Inhalte aus dem Naturwissenschaftlich-Technischen (Inhaltsstoffe, Lebensmitteltechnologie, Landwirtschaft u.v.m.) sind ebenso bedeutsam wie solche aus dem Humanwissenschaftlich-Sozialen (Humanphysiologie, Esskultur, Tischgemeinschaft u.v.m.) und den Künsten (Kulinarik, Food-Design u.v.m.). Für die vorliegende Fragestellung wird diesem Umstand dahingehend Rechnung getragen, dass Items zur Messung der epistemologischen Überzeugungen entwickelt wurden, die zusätzlich zur Fachwissenschaft auch explizit der Fachpraxis (Nahrungszubereitung) und damit insbesondere der Berufsbildung zugeordnet werden können.

Als Referenzarbeit der Messung und des Nachweises epistemologischer Überzeugungsdimensionen als latente kognitive Konstrukte gilt in der einschlägigen Literatur die Arbeit von Marlene Schommer-Aikins (1990), die von fünf mehr oder weniger distinkten Dimensionen erkenntnistheoretischer Überzeugungen ausgeht, welche gemeinsam ein Überzeugungssystem bilden:

„I propose that there are at least five dimensions: the structure, certainty, and source of knowledge, and the control and speed of knowledge acquisition“ (Schommer 1990 S. 498). Die vierte und fünfte Dimension im angeführten Zitat betreffen allerdings Überzeugungen welche auf die Wissensaneignung bezogen sind. Teilmengen der Items dieser Dimensionen laden gegenseitig (vgl. Schommer 1990, S. 500; 1993, S. 408; Rolka 2006, S. 60, S. 94; Schommer, Crouse & Rhodes 1992; S. 438) und finden deshalb in der vorliegenden Auseinandersetzung keine Berücksichtigung. Für die vorliegende Arbeit werden nur jene drei epistemologischen Dimensionen angenommen, die den „Kern“ der Epistemologie ausmachen und diese werden dem fachspezifischen Wissen der Domäne zugeordnet: Quellen des Ernährungswissens, Gewissheit des Ernährungswissens, Struktur des Ernährungswissens. Hofer und Pintrich gehen in einer weiteren richtungweisenden Publikation (1997, S. 117) von vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen aus und erweitern die eben genannten drei um „Rechtfertigung von Wissen“ („justification of knowledge“) als vierte Dimension.

In der weiteren Literatur werden sowohl in qualitativer Hinsicht als auch quantitativ unterschiedliche und unterschiedlich viele Dimensionen erkenntnistheoretischer Überzeugungen beschrieben. Es herrscht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass allgemeine und domänen- oder disziplinspezifische wissensbezogene Überzeugungen unterschieden werden können. Nachdem in weiteren Forschungen auch deutlich wurde, dass wissensbezogene Überzeugungen kontextbezogen sind (vgl. z.B. Buehl & Alexander 2006, S. 39), macht eine Untersuchung innerhalb der Fachdisziplin durchaus Sinn (vgl. Zinn 2013).

Die angesprochene Forschungslücke betrifft die wissensbezogenen disziplinspezifischen Überzeugungen der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik (vgl. Übersicht 1) von angehenden Lehrpersonen der Berufsbildung in Österreich. Aus diesem Forschungsinteresse heraus wurden folgende Forschungsfragen formuliert, welche der Untersuchung zugrunde liegen:

- A) Welche Dimensionen epistemischer Überzeugungen im Zusammenhang mit Ernährung und Kulinarik von Studierenden der Ernährung und Kulinarik (Berufsbildung) in Österreich lassen sich durch den Aussagenkatalog finden und beschreiben?
- B) Inwieweit unterscheiden sich die exploratorisch erfassten oder ggf. bestätigten Dimensionen aus Faktorenanalysen von den Dimensionen, welche



Übersicht 1: Allgemeine und disziplinspezifische epistemologischen Überzeugungen (nach Buehl & Alexander 2006, S. 30)

in der einschlägigen Literatur (insbes. Schommer 1990; Hofer & Pintrich 1997) beschrieben werden?

Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign und die statistische Datenaufbereitung vorgestellt, die Ergebnisse angeführt und interpretiert sowie Erkenntnisse und Desiderata formuliert.

2 Untersuchungsdesign und statistische Ergebnisse

Mit dem vorliegenden Beitrag wird die Zielsetzung verfolgt, latente Konstrukte (Dimensionen) im Fachverständnis von Lehramtsstudierenden des Lernfeldes Ernährung mittels exploratorischer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, PCA) aufzuzeigen, um eine erste Orientierung über das Vorhandensein grundlegender erkenntnistheoretischer wissenschaftstheoretischer Positionen von Studierenden des beruflichen Lehramtes im Lernfeld zu erlangen. Die Dimensionen werden dargestellt und mit den in der Literatur beschriebenen Dimensionen verglichen. Dabei geht die Autorin von einer postpositivistischen Perspektive aus, da – anders als im postmodernen, streng konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis, welches eher auf Differenzen und Unterschiede fokussiert – gemeinsame (Denk- und Bedeutungs-) Strukturen in Bezug auf die Organisation und Repräsentation von (Fach-)Wissen im Sin-

ne der weiter oben beschriebenen Dimensionen erfasst werden sollen. In einem weiteren Schritt werden die mittels PCA exploratorisch vorgefundenen Dimensionen einer weiteren Prüfung durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) unterzogen.

2.1 Die Stichprobe

Die Gesamtanzahl der Studierenden im Fachbereich zum Zeitpunkt der Befragung (N = 171), verteilt sich auf die unterschiedlichen Standorte wie folgt: Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Steiermark stellen den größten Anteil mit rund 40 % der Befragten. Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP Wien) stellt mit rund 18 % die kleinste befragte Gruppe dar. Studierende der PH Wien stellen mit 20,6 % die zweitgrößte Befragtengruppe dar, gefolgt von den Studierenden der PH Tirol mit knapp 19 %.

Es konnten 156 Fragebögen (d.s. 91,2 % der Gesamtpopulation) ausgewertet werden, die jeweils aus 10 allgemeinen personenbezogenen Fragen und 67 epistemologischen Aussagen (Items) bestanden. Die Befragung erfolgte im Studienjahr 2017/18. Die Skalierung der Antworten erfolgte über eine sechsteilige Likert-Skala in Richtung mehr Zustimmung. In Bezug auf die Semesterverteilung zeigt sich, dass die Studierendengruppe der Fünftsemestrigen mit 40,6 % (63 Individuen) am höchsten ist, die Drittsemestrigen (23,2 %, 36 Individuen) sind gegenüber den Erstsemestrigen mit 36,1 % (56 Individuen) eine vergleichsweise kleine Gruppe.

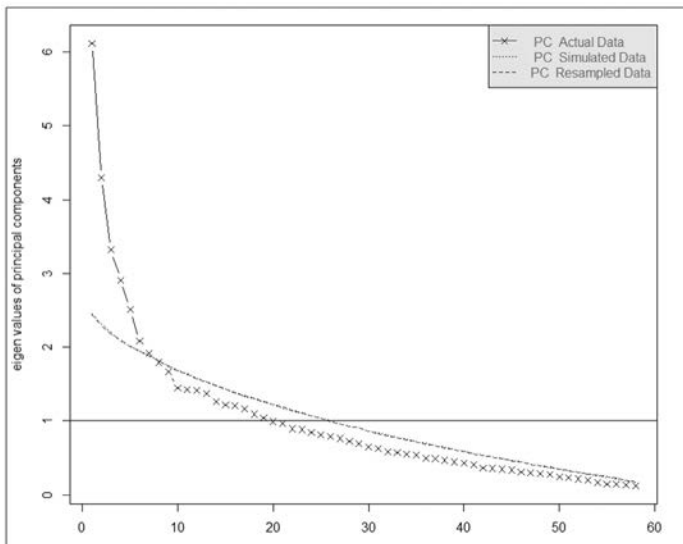
2.2 Datenaufbereitung

Um die Datenauswertung in Bezug auf die hier formulierten Forschungsfragen der Dimensionen epistemologischer Beliefs betreffend zu beginnen wurden im ersten Schritt die Itemschwierigkeitsindizes für jedes Item ermittelt. Items, die einen Schwierigkeitsindex zwischen 0.2 und 0.8 aufweisen sind für eine Analyse brauchbar, darunter oder darüber liegende sind nicht geeignet (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 138). Durch dieses Verfahren wird die Reliabilität verbessert, weil Boden- und Deckeneffekte ausgeschlossen werden (vgl. ebd.). Aufgrund dieses Verfahrens wurden neun Items aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, 58 Items des Datensatzes hielten dieser Prüfung stand.

Dem zweiten Schritt zur Datenreduktion, nämlich der Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse, wurden mehrere Prozeduren vorangestellt

um die Validität zu verbessern. Um Ausreißer-Items festzustellen wurde eine Kastengrafik (Boxplot) verwendet. Diese Darstellung orientiert sich am Median und weist den Interquartilabstand aus. Diesbezüglich „verdächtige“ Items wurden in einem zweiten Prüfverfahren mittels Shapiro-Wilk-Tests auf Normalverteilung geprüft. Wenn Items hierbei signifikante Werte aufweisen, können sie im Set belassen werden, ansonsten werden sie von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Es konnten alle Items im Set verbleiben.

Mit einer Korrelationsmatrix wurde festgestellt, wie die Items jeder Skala untereinander korrelieren. Als nächstes Prüfverfahren erfolgte ein Bartlett-Test, welcher die Nullhypothese testet. Signifikante Werte gelten als Hinweis auf Abweichung von der Nullhypothese. Für die vorliegenden Items wurde ein höchst signifikanter Wert von $p < 0.000$ errechnet. Mit einer Parallelhypothese (nach Horn) und einem Scree-Test (nach Catell) wurde ermittelt, welche Items mehr Varianz aufklären als zufällige Datensets. Das Ergebnis wird als Grafik ausgewiesen.



Übersicht 2: Ergebnis der Parallelanalyse

Für den vorliegenden Datensatz ergab sich eine Anzahl von acht Faktoren, welche über der Linie mit dem zufälligen Datensatz liegen. Um die interne Konsistenz dieser acht Faktoren zu überprüfen, wurden der „Very-Simple-

Structure-Wert“ (VSS) und das „Minimal-Average-Partial-Kriterium“ (MAP) (quadrierte Partialkorrelationen) für das Datenset berechnet. Die beiden Werte ergaben mögliche fünf (VSS) oder sechs (MAP) Faktoren, also ein bis zwei weniger, als durch den Scree-Test angenommen.

Im nächsten Schritt erfolgte eine Drehung des Faktorraumes mittels Varimax-Rotation (orthogonale Rotation), um möglichst hohe Primärladungen auf den Faktoren zu bekommen. Gleichzeitig soll jedes Item nur auf einen Faktor laden (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 332). Das Mindestmaß für statistische Bedeutsamkeit sind Ladungen von mehr als $\alpha = .30$ (vgl. Bühner 2006, S. 208; Bortz 1999, S. 534) empfiehlt hingegen bei einer Stichprobe von $N > 150$ eine Ladung von mindestens $\alpha = .40$. In der vorliegenden Studie wurden alle Ladungen unter $\alpha = .40$ unterdrückt, die Items ohne Ladung aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Ein weiterer Test um festzustellen, ob eine Hauptkomponentenanalyse sinnvoll ist, ist der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), der aus partiellen Korrelationen zwischen Item Paaren berechnet wird. Für diesen Wert gilt eine Untergrenze – je nach Autor*in – von 0.5 bis 0.6 (vgl. Bühner 2006, S. 206 f.).

2.3 Hauptkomponentenanalyse (Principal Component Analysis, PCA)

Um einen ersten Einblick in die vorhandenen Strukturen in den Daten zu bekommen, kann eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) als hypothesengenerierendes Verfahren erfolgen. Die PCA der verbliebenen Items führte zu sieben Hauptkomponenten, die als erste exploratorisch gewonnene Orientierung für epistemologische Überzeugungen der Stichprobe in der Fachdisziplin gelten können. Diese sieben Hauptkomponenten enthalten trotz aller vorangehenden Prozeduren noch Messfehler und können noch nicht als latente Variable (Dimensionen) bezeichnet werden (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 327 f.).

Die mittels PCA ermittelten Hauptkomponenten in den empirischen Daten der vorliegenden Studie sind:

1. Hauptkomponente „*Gewissheit des Ernährungswissens aus Wissenschaft und Handwerk*“
2. Hauptkomponente „*Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung*“
3. Hauptkomponente „*Ernährungswissen ist dynamisch*“

4. Hauptkomponente „*Fachautoritäten als Quelle des Ernährungswissens*“
5. Hauptkomponente „*Praktisches Können ist komplex*“
6. Hauptkomponente „*Ernährungswissen als einfache Struktur*“
7. Hauptkomponente „*Rechtfertigung von Ernährungswissen*“

Die Bezeichnung der jeweiligen Hauptkomponente erfolgte durch die Markiervariable (Variable mit der höchsten Ladung) und durch inhaltliche Setzung der zugehörigen Items.

2.4 Reliabilitätsanalysen

Um die Genauigkeit einer Messung festzustellen und Messfehler auszuschließen, werden Reliabilitätsanalysen gemacht. Der Messwert dafür ist der Reliabilitätskoeffizient, der Werte zwischen null und eins (fehlerfrei) annehmen kann. Einem Test kann dann ausreichend Güte ausgesprochen werden, wenn der Wert 0.5 nicht unterschreitet. Eine Möglichkeit den Reliabilitätskoeffizienten zu ermitteln ist mit der Methode von Cronbach (1951, zit. n. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 130). Je höher das Cronbach'sche Alpha (CA), desto messgenauer ist der Test. Der Wert kann durch das Ausscheiden von niedrig ladenden Items auf die jeweilige Hauptkomponente bis zu seinem Maximalwert erhöht werden. Im Anschluss kann dann aus den verbliebenen Itemsets jeweils ein Faktor gebildet werden.

Die durch die Hauptkomponentenanalyse ermittelte siebte Komponente „*Rechtfertigung von Ernährungswissen*“ konnte keine ausreichende Reliabilität aufweisen, sie wurde verworfen. Die Hauptkomponente „*Gewissheit des Ernährungswissens aus Wissenschaft und Handwerk*“ zeigt ein sehr ansprechendes CA mit 0.7488, ebenso die Hauptkomponente „*Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung*“ mit 0.8083. Je weniger Indikatoren (Items) einen Faktor repräsentieren, desto höher ist die Fehlerwahrscheinlichkeit. Obwohl in den Faktoren „*Ernährungswissen ist dynamisch*“ mit fünf Items und einem CA von 0.6542, „*Fachautoritäten als Quelle des Ernährungswissens*“ mit drei Items und einem CA mit 0.5893, „*Praktisches Können ist komplex*“ mit drei Items und einem CA von 0,6874 sowie „*Ernährungswissen als einfache Struktur*“ mit drei Items (CA 0.6461) nur wenige Indikatoren für die PCA übrigbleiben, liegen die Werte jedes Faktors für das Cronbach'sche Alpha über dem Grenzwert von 0.5.

Damit ist das hypothesensuchende Verfahren der PCA abgeschlossen. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse wird üblicherweise mit einer anderen Stich-

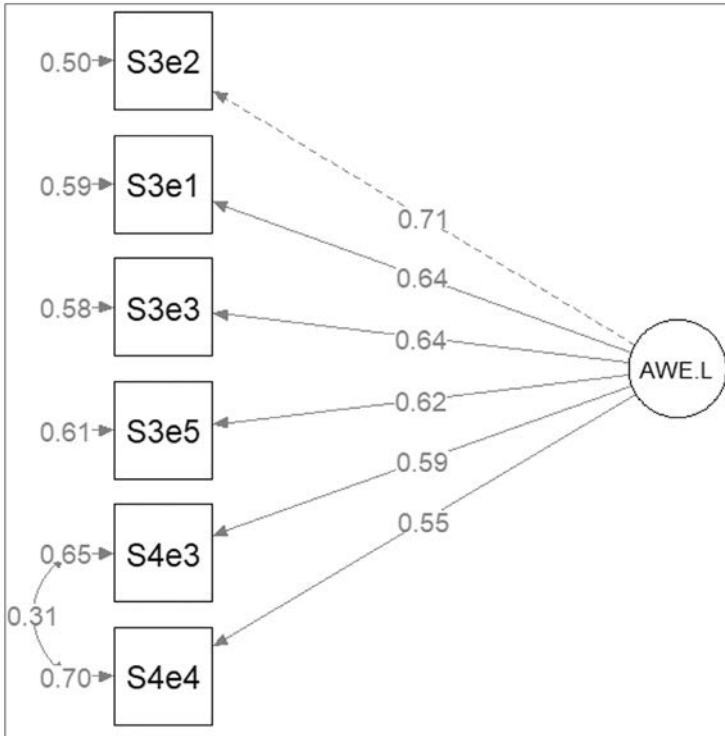
probe durchgeführt. Nachdem die vorliegende Stichprobe bereits 91,2 % der Grundgesamtheit umfasst, wurde entschieden, auch die KFA mit den vorliegenden Daten zu berechnen, um die vorliegenden Ergebnisse gut abzusichern.

2.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA)

In der KFA werden Korrelations- und Kovarianzmatrizes der Faktoren analysiert und die Fehlervarianz geschätzt (vgl. Bühner 2006, S. 236 f.). Es werden sowohl die manifesten Variablen (hier: beantwortete Items oder Indikatoren) als auch die latenten Variablen (hier: Dimensionen der epistemologischen Überzeugungen) dabei berücksichtigt. Für jeden Faktor wird ein Messmodell definiert, welches feststellt, ob die beobachteten Variablen (manifeste Variablen) Indikatoren von latenten Variablen sind (vgl. ebd., S. 240).

Die Datenaufbereitung für die KFA wurde mit folgenden Subtests durchgeführt: Mardia-Test für multivariate Normalverteilung, Grubbs-Test für Ausreißeritems sowie eine Kollinearitätsmessung. Schließlich wurden in mehreren Durchgängen die Regressionsgewichte der einzelnen Indikatoren für jeden Faktor ermittelt. Indikatoren, welche in den Tests nicht überzeugen wurden ausgeschieden. Als Beispiel für das grafische Ergebnis eines spezifizierten Messmodells zeigt die folgende Abbildung jenes für den latenten Faktor „Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung“ (AWE.L).

Die strichlierte Linie zeigt den Referenzindikator für den Faktor, die Pfeile weisen vom latenten Konstrukt (Dimension „Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung“) zum manifesten Indikator (z.B. Item S3e2: „Jeder Mensch hat ein instinktives Wissen darüber, was er essen soll und was nicht.“) und weisen eine Ladung auf. Für jeden Indikator wird auch eine Fehlervariable angenommen (z.B. für Indikator S3e1 = 0.59). Indikator S4e3 und S4e4 sind korreliert, um die Fehlerwahrscheinlichkeit zu senken (gebogener Pfeil). Mit der in der KFA ermittelten Fit-Werte kann für jedes Messmodell festgestellt werden, ob eine ausreichende Übereinstimmung zwischen den empirischen Daten und dem angenommenen theoretischen Modell besteht. Sind diese Werte nicht überzeugend, muss das Modell verworfen werden (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 334).



Übersicht 3: Graphische Darstellung des latenten Faktors AWE.L

2.6 Statistische Ergebnisse

Alle sechs Messmodelle der KFA und damit alle in der PCA ausgewiesenen Komponenten weisen ausreichende Fitmaße in der Modellpassung auf, um als latente Faktoren und damit als Dimensionen epistemologischer Überzeugungen angesehen zu werden. Die Anzahl der Indikatoren ist sehr unterschiedlich und reicht von vier (z.B. bei Dimension „Ernährungswissen ist dynamisch“) bis zu sechs Indikatoren in der Dimension „Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung“. Ein Strukturgleichungsmodell mit allen latenten Variablen wurde berechnet.

Damit sind die statistischen Berechnungen abgeschlossen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse und Limitationen interpretiert und diskutiert.

3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung

Mit den dargestellten Ergebnissen wird die Forschungsfrage A beantwortet: Welche Dimensionen epistemischer Überzeugungen im Zusammenhang mit Ernährung und Kulinarik von Studierenden der Ernährung und Kulinarik (Berufsbildung) in Österreich lassen sich durch den Aussagenkatalog finden und beschreiben?

Die empirische Suche nach Dimensionen epistemologischer Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen in der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik in Österreich ergibt nach Prozeduren der Aufbereitung und Auswertung der vorliegenden Daten sechs mittels KFA überprüfte latente Konstrukte: „Gewissheit des Ernährungswissens aus Wissenschaft und Handwerk“ (1), „Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung“ (2), „Ernährungswissen ist dynamisch“ (3), „Fachautoritäten als Quelle des Ernährungswissens“ (4), „Praktisches Können ist komplex“ (5), „Ernährungswissen als einfache Struktur“ (6). Bereits in der Hauptkomponentenanalyse wurde eine siebente Komponente extrahiert: „Rechtfertigung von Ernährungswissen“, die aufgrund mangelnder Reliabilität verworfen werden musste. Die zur Bewertung herangezogenen Fitmaße (Auswahl) und das Cronbach'sche Alpha für die ausgewiesenen latenten Variablen oder Dimensionen sind in der folgenden Tabelle angeführt. Der Begriff „Ernährungswissen“ ist mit EW abgekürzt.

Dimension	CA	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Chi²-df
Gewissheit des EW aus Wissenschaft und Handwerk	0.7488	1.000	1.147	0.000	0.000	0
Intuitives EW plus Erfahrung	0.8083	0.978	0.960	0.065	0.041	1.683
EW ist dynamisch	0.6542	1.000	1.078	0.000	0.025	1.036
Fachautoritäten als Quelle des EW	0.5893	1.000	1.091	0.000	0.018	0.423
Praktisches Können ist komplex	0.6874	0.940	0.821	0.143	0.047	4.415
EW als einfache Struktur	0.6461	0.964	0.892	0.090	0.043	2.205

Übersicht 4: Fitmaße und Cronbach's Alpha der latenten Faktoren im Einzelnen

Für das Strukturgleichungsmodell als Gesamtheit aller Faktoren wurden folgende Werte errechnet:

	WES.L	AWE.L	EDYN.L	FQ.L	PKK.L	ESIM.L	total
alpha	0.5946506	0.8042646	0.6398123	0.5343415	0.7078126	0.6716536	0.6926487

Übersicht 5: Cronbachs Alpha des Strukturgleichungsmodells

Die Interpretation der statistischen Ergebnisse und der Vergleich mit der Basisliteratur führt zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (B): Inwieweit unterscheiden sich die exploratorisch erfassten oder ggf. bestätigten Dimensionen aus Faktorenanalysen von den Dimensionen, welche in der einschlägigen Literatur (insbes. Schommer 1990; Hofer & Pintrich 1997) beschrieben werden?

Die Ergebnisse bestätigen die in der Literatur beschriebenen Dimensionen. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung bestätigen die drei Kerndimensionen nach Schommer-Aikins dahingehend, dass die sechs latenten Variablen diesen drei Dimensionen zugeordnet werden können. Der Faktor „*Ernährungswissen ist dynamisch*“ kann der Dimension „Gewissheit“ zugeordnet werden. Die Items dieses Faktors belegen das Ernährungswissen als dynamisches, veränderbares Wissen im Popper'schen Sinn.

Die Faktoren „*Praktisches Können ist komplex*“ und „*Ernährungswissen als einfache Struktur*“ zeigen Überzeugungen im Sinne zwei einander gegenüberliegender Extrempunkte im Bedeutungsspektrum. Beide Dimensionen sind Ausprägungen der Kerndimension „Struktur des Ernährungswissens“, bestehen aber für die vorliegenden Daten jede für sich als eigenständiges latentes Konstrukt. Die Studierenden der Berufsbildung attestieren vor allem dem praktischen Können im Lernfeld Ernährung Komplexität, während sie dem theoretisch-abstrakten Ernährungswissen einen einfachen Aufbau zuschreiben.

Der Kerndimension Quellen des Ernährungswissens zuzuordnen sind drei Faktoren der vorliegenden Studie: „*Gewissheit des Ernährungswissens aus Wissenschaft und Handwerk*“, „*Fachautoritäten als Quelle des Ernährungswissens*“ sowie „*Intuitives Ernährungswissen plus Erfahrung*“. Bemerkenswert an diesem Ergebnis sind die recht dominant ausgeprägten Überzeugungen des intuitiven Ernährungswissens. Die befragten Studierenden stimmen Aussagen zu, die Ernährungswissen als intuitiv, angeboren, instinktiv oder natürlich bezeichnen und welches mehr erkannt als erlernt werden muss. Welche Bedeutung/en sich hinter dieser Dimension befinden bleibt vorläufig offen. Es könnte vermutet werden, dass die Annahme einer intuitiv-instinktiven Anlage als evolutio-

näre Basis für die Erhaltung der Art die Grundlage für diese Überzeugungen bildet. Die Items der latenten Variable „*Gewissheit des Ernährungswissens aus Wissenschaft und Handwerk*“ fokussieren inhaltlich auch die Kerndimension „Gewissheit des Ernährungswissens“ und können damit nicht eindeutig und ausschließlich auf „Quellen“ beschränkt werden. Auf das Problem der Vermischung der Kerndimensionen „Gewissheit“ und „Quellen“ verweisen auch verwandte Studien (vgl. z.B. Chan & Elliott 2004, S. 827 f.). Die siebte Kategorie schließlich, „*Rechtfertigung des Ernährungswissens*“, die Hofer und Pintrich (1997, S. 133) dem dreidimensionalen Konzept von Schommer-Aikins hinzuzufügen, ist in der vorliegenden Studie nicht nachweisbar.

Limitationen und Irritationen der Studie sind einerseits dem Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen mit der Problematik geschuldet, komplexe implizite Denkfiguren in simplifizierenden Fragebögen adäquat abzubilden, andererseits liegen sie in der Methodik: Dieselbe Stichprobe sowohl für die PCA als auch für die KFA zu verwenden, ist unüblich.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag der vorliegenden Forschung liegt in der Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung und Erfassung der epistemologischen Überzeugungen in der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik sowie der Erfassung und Bestätigung zugehöriger latenter kognitiver Rahmenkonstrukte und deren Ausprägung in Dimensionen. Die gefundenen Dimensionen von Überzeugungen zum Ernährungswissen entsprechen weitgehend den allgemeinen sowie fachspezifischen Dimensionen, die in der einschlägigen Literatur angeführt werden. Sie geben eine erste Orientierung auf dem Weg der Entwicklung eines validen Messinstruments.

Die vorliegende Untersuchung wirft Fragen in Zusammenhang mit „richtigen“ und „falschen“ wissenschaftstheoretischen Fachkonzepten („*misconception*“) auf. Die fachspezifische Scientific Community ist angehalten diesbezügliche Diskurse zu führen und Lehr-Lernformate zu entwickeln, um Aufdeckung, Anpassungen und/oder Änderungsprozesse in Gang zu bringen („*concept change*“). Überzeugungen zu ändern scheint ein grundsätzlich schwieriges Unterfangen, zumal in einer Fachdisziplin wie der vorliegenden, die durch Alltags- und Traditionsbezug ausgezeichnet ist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen eine explizite Verortung disziplinspezifischer Wissenschaftstheorie in Curricula aller Bildungsebenen des Fachbereichs Ernährung nahe. Eine Verbesserung der Sichtbarkeit wissenschaftsbezogener Entscheidungsgrundlagen in Alltagssituationen („science-based-decision-making“) kann ein gewinnbringender Ansatz auf der Ebene der disziplinspezifischen Fachdidaktik sein.

Literatur

- Adorno, T., W. (1959). Theorie der Halbbildung (1959). In *Gesammelte Schriften*, Band 8: *Soziologische Schriften I* Suhrkamp, 1972, S. 93–121.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Berding, F. & Lamping, C. (2014). Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine explorative Studie. In K. Rebmann (Hrsg), *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Rainer Hampp Verlag.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 247 Tabellen*. 5. Aufl., Springer.
- Buehl, M. M. & Alexander P.A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Education Research*, 45 (1/2), S. 28–42.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragbogenkonstruktion*. 2. Aufl., Pearson.
- Çam, A. & Geban, Ö. (2011). Effectiveness of Case-Based Learning Instruction on Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 20 (1), S. 26–32. DOI:10.1007/s10956-010-9231-x.
- Chan, K.W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analyses of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), S. 817–831.
- Chin, K. & Barber, C. E. (2010). A Multi-Dimensional Exploration of Teachers' Beliefs about Civic Education in Australia, England and the United States. *Theory & Research in Social Education*, 38 (3), S. 395–427.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P.R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. *Review of Educational research*, 67 (1), S. 88–140.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, S. 378–405.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Perso-*

- nal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S. 37–61), Erlbaum Associates.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe) (S. 229–269). Leske & Budrich.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Grube, S. K. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 59–70). Weinheim: Beltz.
- Leitner, G. B. (2022). *Exploration und Darstellung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik (Berufsbildung) in Österreich*. Dissertationsschrift, Universität Paderborn.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl., Springer.
- Murphy, K.P. & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In A. Alexander, P. H. Winne (Hrsg.) *Handbook of educational psychology*. Bd 2, S. 305–324, Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologie genetique*. Presses Universitaires de France.
- Priemer, B. (2006): Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, S. 159–175.
- Rolka, K. (2006). *Eine empirische Studie über Beliefs von Lehrenden an der Schnittstelle Mathematikdidaktik und Kognitionspsychologie*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik* (4. Aufl.). Steiner.
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4 (1), S. 1–94.
- Schoenfeld, A. (2006). Mathematics Teaching and Learning. In Alexander P, A., & Winne, P, H., *Handbook of Educational Psychology*, 2. Aufl., S. 479–510, Erlbaum Associates.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, S. 489–504.

- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34 (3), S. 355–370.
- Schommer, M., Crouse, A. & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, S. 435–443.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44, S. 347–366.
- Sembill, D. & Seifried, J., (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R., (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 245–354). Weinheim: Beltz.
- Urhahne, D. & Hopf, M. (2004). Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, S. 70–86.
- Urhahne, D. (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3). S. 189–198.
- Zinn, B. (2013): *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden*. Münster: Waxmann.

Mentoring für den Einstieg in die Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern

Gabriela Hofbauer

Abstract Deutsch

Die Transition in eine neue Aufgabe oder einen neuen Lebensabschnitt ist eine sensible und prägende Phase, die vor allem in der Elementarpädagogik einen bedeutungsvollen Stellenwert hat. Der Prozess des Einarbeitens aus dem Berufsfeld in die Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik ist ebenfalls maßgeblich entscheidend für die weitere Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und der Gestaltung der Unterrichtstätigkeit. Bislang gibt es keinerlei Konzepte, um die Berufseingangsphase mit spezifischen Unterstützungsmethoden zu begleiten. Mittels einer explorativen Datenerhebung wird in diesem Beitrag nicht nur der Bedarf für eine Begleitung aufgezeigt, sondern auch die positive Wirkung von Mentoring verknüpft mit Elementen aus dem Coaching, wie dies bereits Forschungsbefunde aus der Primarstufe aufzeigen und daher als förderliche Intervention empfohlen wird.

Schlüsselwörter

Berufsbildung, Elementarpädagogik, Berufseinstiegsphase, Mentoring, Coaching, Reflexion

Abstract English

The transition into a new task or a new phase of life is a sensitive and formative phase, which is particularly important in elementary education. The process of familiarisation from the professional field to teaching at an educational institution for elementary education is also decisive for further professional development in the organisation. Unfortunately, up to now there have been no concepts to accompany the career entry phase into teaching with specific support methods. By means of an exploratory data collection, this article

not only shows the need for support, but also the positive effect of mentoring combined with elements of coaching, as research findings from primary school already show and is therefore recommended as a beneficial intervention.

Keywords

Vocational training, elementary education, career entry phase, mentoring, coaching, reflection

Zur Autorin

Gabriela Hofbauer, Mag.^a; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkordinatorin für die Bachelorstudien in den Fachbereichen Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESE), Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE) und Soziales (SOZ) für Lehrer*innen an BAfEP/BASOP und Fachschulen für Soziales.

Kontakt: gabriela.hofbauer@phwien.ac.at

1 Einleitung

Mentoring für Lehrpersonen ist als fixer Bestandteil während der Induktionsphase sowohl in der Primarstufe als auch in der allgemeinbildenden Sekundarstufe für das erste Dienstjahr selbstverständlich. Für Elementarpädagog*innen, die aus dem Berufsfeld Kindergarten in eine Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) wechseln, findet indes keine didaktisch überlegte Begleitung vor Ort statt. Das ist beachtlich, denn in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen sind im Lehrplan Transitionen ein wesentlicher Ausbildungsschwerpunkt, wie jener vom Elternhaus in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule.

Seit dem Studienjahr 2019/20 gibt es das Bachelorstudium Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE), welches Neulehrer*innen für die berufsrelevanten Fächer Didaktik und Praxis an einer BAfEP befähigen soll. Jedoch für eine Einführung und Begleitung für das erste Dienstjahr am Schulstandort selbst sind die Kolleg*innen auf das Wohlwollen erfahrener Lehrer*innen angewiesen.

In dieser Eingangsphase der Lehrtätigkeit könnte Mentoring nicht nur als dynamischer Entwicklungsprozess oder als technische Unterstützung dienen,

sondern würde darüber hinaus ein Rollenmodell guten Unterrichts darstellen. Dies würde den Planungsprozess, die Analyse und Optimierung des Unterrichts sowie problemlösendes Denken positiv beeinflussen. Darüber hinaus fördert Mentoring die Reflexionsfähigkeit und motiviert zu Veränderungen. (Raufelder & Ittel 2012, S. 150). Auch Elemente des Coachings als Beratungsformat legen den Fokus auf Weiterentwicklung von Persönlichkeit und den Ausbau von Leistungsfähigkeit sowie auf Resilienz und wären dadurch eine weitere förderliche Methode (Drath 2016, S. 6).

In diesem Beitrag wird daher den folgenden forschungsleitenden Fragen nachgegangen:

Kann Mentoring verbunden mit Elementen des Coachings eine Unterstützung für den Einstieg in die Lehrtätigkeit an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern Didaktik und Praxis sein?

Welche Parameter müsste ein Mentoring inkludieren, um den Einstieg in die Lehrtätigkeit an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in den Fächern Didaktik und Praxis förderlich zu unterstützen?

Mentoring könnte ein zentrales Element zur Begleitung, Förderung und Unterstützung von Neulehrer*innen an einer BAfEP in den berufsbildenden Fächern, Didaktik und Praxis darstellen. Eine empirisch-quantitative Erhebung soll zeigen, in welchen Bereichen Unterstützung notwendig wäre und welche Maßnahmen für Neulehrer*innen nutzbringend beziehungsweise hilfreich sein könnten.

Der Beitrag möchte zunächst die Situation des Übergangs in ein neues Berufsfeld skizzieren und danach Mentoring, seine Formen, Aufgaben, Bedingungen, Aspekte beleuchten und Anwendung im Mentoringprozess analysieren. Abschließend ermöglichen Erhebungsergebnisse einen kritischen Blick auf den Bedarf und die Umsetzung in die Praxis, wodurch sich ein Ausblick auf einen förderlichen Einstieg in die Lehrtätigkeit ergibt.

2 Transition vom Berufsfeld an eine Bildungsanstalt für Elementarpädagogik

Zunächst sollen die Bedeutung von Transitionen näher beleuchtet und die Ausgangssituation der Berufseingangsphase an einer BAfEP skizziert werden.

Haug-Schnabel (2006, S. 16–20) bezeichnet Übergänge auch als prägende Entwicklungsaufgaben, die Menschen nachhaltig in ihrer Lernbiografie beeinflussen. Gut begleitete Übergänge fördern dabei die Resilienz und seelische Widerstandskraft. Wie also die Transition bewältigt wird, hat eine nachhaltige Auswirkung auf die Identitätsbildung eines Menschen.

Die Transition in eine neue Aufgabe oder einen neuen Lebensabschnitt hat vor allem in der Elementarpädagogik einen bedeutungsvollen Stellenwert, da schon in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen methodisch durchdachte Überlegungen für die unterschiedlichen Übergänge und Mikrotransitionen getroffen werden. Der Wechsel von einer Tätigkeit in ein neues Berufsfeld ist ebenfalls ein bedeutungsvoller Übergang, der von Herausforderungen, Unsicherheiten und dem Erarbeiten neuer Arbeitstechniken geprägt ist. Conrad (2015, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer Sozialisations- und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, die die Grundlage ihrer beruflichen Identität darstellt.

Das seit dem Studienjahr 2019/20 gestartete Bachelorstudium im Fachbereich EBE soll die Neulehrer*innen für ihre neuen Herausforderungen befähigen. Einerseits müssen dafür neue organisatorische Wege gefunden werden, die den Kolleg*innen die Ausbildung ermöglichen, andererseits ist der Prozess des Einarbeitens aus dem Berufsfeld Kindergarten oder Hort in die Lehrtätigkeit für die berufsrelevanten Fächer Didaktik und Praxis an einer BAfEP eine sensible Phase und daher maßgeblich entscheidend für die weitere berufliche Entwicklung. Wie bereits erwähnt, gibt es an den Schulstandorten jedoch bislang keine förderliche Unterstützung in dieser Übergangsphase für Neulehrer*innen. Sie müssen sich selbstständig in den Lehrplan, die Unterrichtsplanung, die Lehrstoffverteilung und sämtliche unterrichtlichen Aufgaben einarbeiten. Fachgruppen oder wohlwollende Kolleg*innen sind hier die einzigen Ansprechpersonen, die nach subjektiven Möglichkeiten in die Lehrtätigkeit und die schulischen Anforderungen einführen.

Um die neue Rolle und Handlungsstrategien zu überdenken, obliegt es der/dem Neulehrer*in, regelmäßig eigenständig Reflexion und Selbstreflexion durchzuführen. Diese sind für die neu beginnende Lehrkraft aus dem Berufsfeld ein sehr vertrautes Instrument, welches auch im Mentoring und Coaching eingesetzt wird. In anderen Schultypen wie zum Beispiel in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe werden die neuen Lehrenden bereits selbstverständlich in der Berufseinstiegsphase von einer/einem Mentor*in begleitet,

so kann davon ausgegangen werden, dass Mentoring an den Schulstandorten als professionelle Begleitung durch eine erfahrene Kollegin bzw. einen erfahrenen Kollegen für das erste Dienstjahr eine nachhaltige qualitätssteigernde Maßnahme für den gesamten Schulstandort darstellt. Keller-Schneider (2014, S. 101–117) bestätigt diese Annahme mit Erkenntnissen einer Längsschnittstudie, die belegt, dass sich Berufseinsteigende im Rückblick deutlich weniger kompetent und unsicher gefühlt haben.

Dreer (2015) bestärkt die Bedeutung eines Mentorings für neue Lehrkräfte, indem er vier Grundbedürfnisse von beginnenden Lehrkräften beschreibt:

- das Bedürfnis nach einer Einführung in den Schulalltag
- das Bedürfnis nach Eingliederung in das Lehrer*innenteam und die Schülerschaft
- das Bedürfnis nach Erprobung eigener Kompetenzen und
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrpersonlichkeit.

Daher ist eine Stärkung des Selbstkonzeptes von Neulehrer*innen zu empfehlen und der Bedarf für Mentoring mit Elementen des Coachings naheliegend.

3 Der Begriff Mentoring

Mentoring lässt sich auf den griechischen Namen „Mentor“ zurückführen. In Homers Epos „Odyssee“ überträgt Odysseus während seiner Abwesenheit die Erziehung seines Sohnes Telemachos seinem Freund Mentor, der die Rolle eines väterlichen Freundes und Ratgebers übernimmt (Graf & Edelkraut 2017, S. 3.).

Dementsprechend kann Mentoring laut Niggli (2005, S. 16) als eine globale förderliche Beziehung verstanden werden, mit dem Ziel die Entwicklung professionellen Handelns anzuregen. Die förderliche Begleitung kann nicht nur motivierend, erklärend und unterstützend, sondern auch ein Motor für die persönliche Weiterentwicklung sein und somit ein wichtiges Qualitätskriterium darstellen. Bartonek & Ziegler (2019a, S. 19) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die/der Mentor*in förderlich auf die Reflexionsfähigkeit wirken kann.

Mentor*innen können demnach als Expert*innen ihres Berufsfeldes verstanden werden, die durch ihre Begleitung einer erfahrungsjüngeren Lehrperson sowohl beim Aufbau fachlicher Kompetenzen als auch bei der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und der dazu erforderli-

chen personalen und sozialen Qualifikation unterstützend wirken (Teml & Teml 2011, S. 27). Verschiedene Formen des Mentorings ermöglichen dies, wie nachfolgend beschrieben wird.

3.1 Formen des Mentoring

Mentoring kann in unterschiedlichen Formen durchgeführt werden, wobei Dammerer (2019, S. 14) auf den Unterschied zwischen informellem und formellem Mentoring hinweist.

Beim informellen Mentoring handelt es sich um eine spontane Weitergabe von Erfahrungen und Wissen ohne spezielles Setting, zeitliche oder ähnliche Vereinbarungen.

Das formelle Mentoring kann unter verschiedenen Gesichtspunkten wie internes Mentoring (Beratung innerhalb der Schule), externes Mentoring (externe Beratung), Cross-Mentoring (schulübergreifend), Revers-Mentoring (gegenseitiges Mentoring), Peer-Mentoring (Neulehrer*innen beraten sich gegenseitig), Gruppen-Mentoring (eine/ein Mentor*in berät eine Gruppe von Neulehrer*innen) und virtuelles Mentoring (mit Hilfe von Medien) als Instrument der Personalentwicklung an Schulen eingesetzt werden (Unternehmensberatung BAB GmbH 2011, S. 1–2; Dammerer 2019, S. 4).

Allen Formen von Mentoring liegen die – von Eby, Rohdes und Allen (2007, S. 7–20) definierten – fünf Merkmale einer Mentoring-Partnerschaft zugrunde:

- Mentoring bedeutet, dass alle Beteiligten eine einzigartige Beziehung zueinander haben, die nicht mit anderen vergleichbar ist.
- Mentoring bedeutet, dass Wissen generiert wird.
- Durch die Art der Beziehung und Unterstützung kann der Prozess des Mentorings definiert werden.
- Mentoring ist immer auch reziprok förderlich und bewirkt bei allen Beteiligten eine Weiterentwicklung.
- Mentoring wird von einer dynamischen Beziehung geprägt.

Das erklärte Ziel von Mentoring ist daher eine förderliche Begleitung in der Eingangsphase, damit Unsicherheiten der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkraft bewältigt und ein besserer Überblick über alle Anforderungen der Lehrtätigkeit gegeben werden können. Daraus ergeben sich einerseits ein positives Selbstkonzept der neu beginnenden Lehrkraft und andererseits der Ne-

benefekt einer nachhaltigen Qualitätssicherung im Allgemeinen. Dabei hat die/der Mentor*in besondere Aufgaben.

3.2 Bedingungen eines erfolgreichen Mentorings

Damit ein Mentoring förderlich verläuft, müssen sowohl die Rahmenbedingungen als auch die mannigfaltige Rolle der Mentorin bzw. des Mentors betrachtet werden.

Das Mentoring muss gleichermaßen von der Schulorganisation und vom Schulstandort unterstützt und eingegliedert werden. Parallel dazu sind räumliche und zeitliche Strukturen zu schaffen.

Für die/den Mentor*in wird vorausgesetzt, dass sie/er über eine entsprechende Berufserfahrung verfügt, persönlich motiviert ist, diese Aufgabe zu erfüllen, und bereit ist, ihr/sein Wissen weiterzugeben (Ziegler 2009).

Neben der Sicherheit in organisatorischen und rechtlichen Bereichen ist die eigene Bereitschaft, sich fortzubilden und stetig an der Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten, erforderlich. Vor allem die Beziehungsarbeit, die eine vertrauensvolle und wohlwollende Beratungsatmosphäre schafft, steht hierbei im Fokus. Dementsprechend ist eine Ausbildung in Kommunikations-, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen eine grundlegende Voraussetzung (Unternehmensberatung BAB GmbH 2011, S. 1–2).

In Bezug auf die Professionalisierung und Qualifizierung machen Schratz & Wiesner (2019, S. 415–442) darauf aufmerksam, dass persönlichkeitsbildende Aspekte und eine reflexive Förderung von Beziehungsqualität zu beachten sind. Daher obliegen der/dem Mentor*in wesentliche Aufgaben.

3.3 Aufgaben von Mentor*innen

Im österreichischen Schulsystem sind laut §39a Abs. 3 im Bundesgesetzblatt von 2013 explizit die Aufgaben der Mentorin/des Mentors angeführt, die/der die neue bzw. beginnende Lehrperson in der Induktionsphase begleitet. Unter anderem beinhalten diese Aufgaben auch ein abschließendes Gutachten am Ende des Schuljahres. Davon kann in der Begleitung von neuen Kolleg*innen an einer BAfEP abgesehen werden.

Als wesentliche Aufgaben für die Begleitung in den berufsrelevanten Fächern Didaktik und Praxis könnten nachfolgende Inhalte überlegt werden:

- Einführung in die Fachgruppe

- Beratung bei der Planung und methodischen Gestaltung des Unterrichts
- Beratung von organisatorischen Tätigkeiten
- Beratung bei der Strukturierung der Lerninhalte gemäß dem Lehrplan
- Beratung bei der Erstellung von kompetenzorientierten Tests und Schularbeiten
- Beratung bei der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung der bekannten subjektiven Fehlerquellen
- Möglichkeit zum fachlichen Austausch
- Möglichkeit zum Austausch für den methodisch-didaktischen Aufbau von Unterricht
- Möglichkeit zur Selbstreflexion der eigenen Lehrpersönlichkeit.

Nachdem aus der Studie von Dammerer (2018, S. 4.) hervorgeht, dass die Motivation, eine Ausbildung zur/zum Mentor*in zu absolvieren das Bestreben nach einer persönlichen Weiterentwicklung und Professionalisierung ist, kann davon ausgegangen werden, dass Mentoring eine Qualitätssicherung darstellt. In diesem Zusammenhang werden Neubeginnende Lehrpersonen gleich von Beginn an mit wesentlichen Informationen versorgt, indem sie eine kollegiale Einführung in Pflichten und Aufgaben mit kompetenter Beratung erhalten, wodurch sie wesentliche Kompetenzen erwerben, die ihre Lehrerpersönlichkeit aber auch die Gestaltung des Unterrichts nachhaltig prägen. Hubermann (1991, S. 249–267) sieht einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Unterstützung am Beginn der Lehrtätigkeit und der weiteren Motivation und dem Ehrgeiz der Lehrperson (Terhart 1991, S. 251 ff.).

Neben der bereichernden Begleitung der neu beginnenden Lehrpersonen müssen auch förderliche Bedingungen, die ein qualitativvolles Mentoring ermöglichen, berücksichtigt werden.

3.4 Aspekte für eine förderliche Begleitung

Das persönliche Menschbild der Mentorin bzw. des Mentors sowie die eigene Entwicklungsbiografie zu einem reflexiven Habitus prägen das Begleitungskonzept (Frühwirth 2020, S. 127; Bartonek & Ziegler 2019b, S. 1–9; Teml & Teml 2011, S. 27).

Die Recherche von Hobson et al. (2009, S. 207–216) in Bezug auf die möglichen Auswirkungen von Mentoring weist darauf hin, dass nicht nur die Unterrichtsqualität reflektiert und verbessert wird, sondern auch die Zusam-

menarbeit im Kollegium. Hobson et al. (ebd.) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte, die zu Beginn von einer/einem Mentor*in begleitet wurden, auch eher an derselben Schule verblieben sind.

Um ein gelingendes Mentoring zu bewirken, weist Ziegler (2009) darauf hin, dass Mentor*innen ein angemessenes Training bzw. eine angemessene Ausbildung erhalten müssen und eine besondere Sorgfalt von Seiten der Schulorganisation in der Auswahl und Zusammensetzung von Mentor*in und Mentee getroffen werden muss, da zwischen den Beteiligten eine besondere Beziehungsqualität aufgebaut werden muss. Daher sollten in einer förderlichen Begleitung einerseits die gegenseitige Wertschätzung und andererseits die Förderung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls im Fokus stehen.

Birkenbihl (2014, S. 187) und Schulz von Thun (2010, S. 319) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, eine gleichwürdige Beziehung zur/zum Mentee aufzubauen, die von echtem Interesse und Anerkennung durch die/den Mentor*in gespeist wird.

Persönliche Erfahrungsberichte, Entwicklungsprozesse und Impulse von der/dem Mentor*in können dabei unterstützend wirken. Feedback, Ratschläge oder Bewertungen sollten daher nur auf Nachfrage und sehr behutsam eingesetzt werden.

Teml & Teml (2011, S. 34–40 ff.) machen auch auf die Stärkung der Person aufmerksam, die durch eine „fehlerfreundliche“ Grundhaltung der Mentorin bzw. des Mentors mit dem zentralen Anliegen, die Potenziale und Ressourcen der Mentee bzw. des Mentees zu unterstützen und weiterzuentwickeln, erzielt werden kann.

Daraus ergibt sich eine Beratungsphilosophie, die mit Authentizität, Wertschätzung und Empathie die Weiterentwicklung der wesentlichen Kompetenzen von Lehrpersonen vorantreibt (Lanker 2012, S. 7; Teml & Teml 2011, S. 120–127).

Beratung an sich kann demnach viel bewirken, jedoch kann die Qualität der Beratung durch die Integration unterschiedlicher Modelle noch gesteigert werden.

4 Unterstützungsmodelle

Um den Berufseinstieg für Lehrkräfte an BAfEPs in den berufsrelevanten Fächern Didaktik und Praxis zu unterstützen, können unterschiedliche Methoden eingesetzt werden.

Durch Coaching könnte vor allem die/der Mentor*in eine hilfreiche und unterstützende Technik in die Hand bekommen, um Problemstellungen und Herausforderungen in allen Bereichen zu bearbeiten. Coaching ermöglicht (Selbst-)Reflexion, welche im Berufsfeld Elementarpädagogik stets im Fokus steht, um das eigene Handeln und den angeleiteten Bildungsprozess aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren. Krieg & Kreis (2014, S. 103–117) weisen weiter darauf hin, dass Reflexion als ein Element von Coaching-Gesprächen eine wesentliche Möglichkeit darstellt, zwischen Praxiserfahrungen und bereits bestehendem Wissen zu vermitteln. Diese fachliche Reflexionsfähigkeit ist daher eng verbunden mit einer hohen Qualität des pädagogischen Handelns und führt zu einer Professionalisierung im Berufsfeld (Cloos 2010, S. 25–42).

Durch die Entfaltung und Gestaltung der eigenen Persönlichkeit kann die Lehrperson ein Selbstbild und weiterführend ein Selbstkonzept entwickeln, für welches jedoch ein hohes Maß an Selbstwertgefühl notwendig ist (Dorsch 1992, S. 558–559; Schachinger 2005, S. 136–145; Hutterer 1998, S. 386).

Coaching zielt darauf ab, Handlungsalternativen zu erarbeiten, die eine Erweiterung des Handlungsrepertoires bewirken und dazu befähigen, mit mehr Selbstsicherheit das eigene berufliche Handeln zu gestalten.

5 Coaching-Methoden im Mentoring

Der Wortursprung „Coachman“ bedeutet aus dem Englischen übersetzt Kutscher, der die Pferde auf dem Weg lenkt und versorgt (Rauen 2014, S. 20).

Anfang der 1980er Jahre wurde Coaching in den USA als Maßnahme angewendet, um Probleme in der Leistung schlechter Manager*innen zu beseitigen. Allmählich wurde erkannt, dass Coaching einen Lernprozess bei den Führungskräften unterstützt, mit dessen Hilfe sich ihr Führungsstil positiv veränderte. Folglich wurde Coaching als hilfreiche Intervention für herausfordernde Anforderungen erkannt und eingesetzt (Feldmann & Lankau 2005).

Coaching wird in verschiedenen Bereichen für unterschiedliche Zielgruppen angewendet. Schermuly & Graßmann 2015, S. 1–13) haben folgende Aspekte von Coaching zusammengetragen:

- Coaching hat einen Bezug zum Arbeitskontext.
- Beim Coaching steht die Interaktion zwischen Coach und Coachee im Vordergrund.
- Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit wird durch Coaching ermöglicht.
- Handlungsalternativen und -ressourcen werden im Coaching erarbeitet.
- Coaching ermöglicht eine Steigerung der Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit, die sich nachhaltig auch auf das ganze System auswirkt.
- Im Fokus stehen die Problemidentifikation und die Zielsetzung (Lippman 2013a, S. 12–46).
- Coaching kann eine Verbesserung des Selbstmanagements bewirken (Drath 2016, S. 6).

Um dies zu ermöglichen, bedient sich Coaching unterschiedlicher Methoden. Fragetechniken, Paraphrasieren, Zusammenfassen und aktives Zuhören haben sich im Coaching bewährt und könnten auch im Mentoring aufgegriffen werden, ebenso wie Work Shadowing.

Coaching ist demnach ein externes Beratungsformat, das auf der Flexibilisierung von Verhaltensmustern, der Weiterentwicklung von Persönlichkeiten und dem Ausbau von Leistungsfähigkeit sowie Resilienz abzielt (Drath 2016, S. 6).

Um feststellen zu können, ob Lehrer*innen bei ihrem Berufseinstieg Unterstützung als bedeutungsvoll erachten und in welchen Bereichen sie konkret einen Bedarf sehen, wurde eine Erhebung durchgeführt, um die Forderung nach einem Mentoring analysieren zu können.

6 Methodische Vorgehensweise

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine empirisch-qualitative Studie, in der deduktiv vorgegangen wird und der eine Definition des theoretischen Konzeptes von Mentoring, Reflexion und Coaching zugrunde liegt. Nach der Operationalisierung der Kategorien wurden die generierten Items in einem quantitativen Forschungsdesign weiterverarbeitet (Mayring 2010, S. 103).

6.1 Erhebungsdesign

Zur Evaluierung der Erfahrungen und Bedürfnisse in der Berufseinstiegsphase wurde eine Erhebung unter 10 Neulehrer*innen, die an einer BAfEP unterrichten, durchgeführt. Der im Rahmen dieser Studie eingesetzte standardisierte Onlinefragebogen (11 Fragen) mit offenem Antwortformat ermöglichte es, Informationen über die Herausforderungen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit an einer BAfEP in den berufsrelevanten Fächern und Annahmen darüber, inwiefern Mentoring und Elemente aus dem Coaching den Berufseinstieg förderlich unterstützen würden, zu erfragen. Die erhobenen Daten werden in Übersicht 1 deskriptiv dargestellt.

Stichprobe	N = 10 2 FESE (Kolleginnen, die in den Fächern Didaktik, Praxis und Pädagogik unterrichten) 7 EBE (Kolleginnen, die in den Fächern Didaktik und Praxis unterrichten) 1 Studienanwärterin, die bereits unterrichtet
Geschlecht	100% weiblich
Dienstalalter im Berufsfeld	2,5 bis 26 Jahre
Dauer der Lehrtätigkeit der Probandinnen	5 Monaten bis maximal 3 Jahre
Vorerfahrungen mit Lehrtätigkeit	4 Probandinnen haben Vortragserfahrungen bei verschiedenen Trägern oder im Berufsfeld
Durchführung	Datenerhebung von 29.1.-18.2.2021 mithilfe des Online-Umfragetools LimeSurvey

Übersicht 1: Übersicht über die Stichprobe

6.2 Darstellung der Ergebnisse

6.2.1 Ergebnisse zur Bedarfserhebung

Zunächst wurde der IST-Stand erfragt, d.h., wie die jeweiligen Probandinnen an ihren Schulstandorten die Berufseinstiegsphase erleben, um die Ausgangssituation, wie sie in die Lehrtätigkeit eingeführt werden, zu erheben (vgl. Übersicht 2):

Herausforderungen beim Berufseinstieg	In welchen Bereichen gibt es Unterstützungsbedarf
<ul style="list-style-type: none"> • Keine Informationen zu Unterrichtsgestaltung und -material (4) • Schul- und Klassenorganisation (7) • Lehrplan (7) • Beurteilungskriterien (6) • Fachvokabular und Literatur (5) • Lehrperson wird in das „kalte Wasser geschmissen“ (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner*in oder Buddy (8) • Einschulung in die Administration (7) • Schulrecht (4) • Zeitliche und strukturelle Gegebenheiten (10) • Lehrstoffverteilung (6) • Vorgaben für den Aufbau eines Stundenbildes (6) • Protokolle und Austausch (5)

Übersicht 2: Ergebnisse zum IST-Stand; Zahlen in Klammer geben die Häufigkeit an, mit der die jeweilige Antwort gegeben wurde

Die Mehrheit der befragten Kolleginnen bestätigt, keinerlei Informationen oder Orientierung zur organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Unterrichtstätigkeit erhalten zu haben und beschreibt ein Gefühl der Belastung und Überforderung. Alle Probandinnen äußern den Wunsch nach Unterstützung und beschreiben die Defizite, die es zu korrigieren gilt.

6.2.2 Ergebnisse zur Methode Mentoring

Des Weiteren wurden die Probandinnen befragt, welchen Bedarf an Unterstützung es gäbe (vgl. Übersicht 3). Über die Häufigkeit der Antworten geben die Zahlen in den Klammern Auskunft. Weiterführend wurden die Annahmen, welche förderlichen Maßnahmen Mentoring bewirken würde, zusammengefasst.

Mentoring in der Berufseinstiegsphase würden alle Probandinnen in vielfältigen Bereichen als qualitativ förderliche Unterstützung empfinden. Die Möglichkeit, gerade zu Beginn einer Lehrtätigkeit eine fachliche Beratung zu haben, böte eine bessere Orientierung im Schulalltag, da wichtige Informationen von erfahrenen Kolleg*innen rasch Klarheit und Struktur erzielen würden. Dies gilt vor allem auch im fachlichen Bereich, zum Beispiel bei der Erstellung von Skripten, Unterrichtsmaterial und kompetenzorientierten Schularbeiten und Beurteilungskriterien. Im ersten Dienstjahr sind Neulehrer*innen noch stark auf die Planung, Strukturierung und methodische Umsetzung des Unterrichts konzentriert, daher sind auch administrative, organisatorische, aber auch alle Tipps für ein verbessertes Klassenmanagement und die Sensibilisierung für die Gruppendynamik in der jeweiligen Klasse eine enorme Bereicherung.

Gibt es einen Mentoring-Bedarf?	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Ansprechperson mit zeitlichen und fachlichen Ressourcen (4) • Gegenseitige Hospitation mit anschließendem Feedback und Reflexionsgesprächen (10) • Informationsmappe und Austausch dazu (2) • Tipps zur Auswahl von Unterrichtsinhalten (2)
Fachliches Mentoring als Unterstützungsmöglichkeit	Bei strukturellen und organisatorischen Abläufen; bei Unterrichtsmethodik, -gestaltung und -inhalten sowie Planungsformaten von Schularbeiten, Beurteilungskriterien; Beratung bei Diplomarbeitsbetreuung und fächerübergreifendem Unterricht
Unterstützung beim Klassenmanagement durch Mentoring	Tipps für die administrativen und organisatorische Aufgaben sowie Elterngespräche; regelmäßige Psychohygiene; Kommunikationsbrücke in das gesamte Lehrer*innen-Team; Austausch zu Gruppendynamik, Klassenritualen, Projektideen und Maßnahmen bei Krisensituationen
Mentoring in Bezug auf die Gruppendynamik in den Klassen	Beratung bei herausfordernden Situationen; Hintergrundinformationen zu Schüler*innen; Klassenstrukturen; Ideenpool für die Stärkung der Schüler*innen; erweiterte Sichtweisen zum Leistungsstand der Klasse und den einzelnen Schüler*innen; Erfahrungsaustausch zur Zusammenarbeit mit Eltern; Beratung für die Stärkung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen
Erwarteter Einfluss durch Mentoring auf die eigene Lehrtätigkeit	Sich nicht „alleine“ fühlen; Unklarheiten schneller klären können; Methodenvielfalt erarbeiten; regelmäßige Reflexion; weniger Aufwand, um sich schneller zurechtzufinden; Entlastung, um sich auf Wesentliches zu konzentrieren; Unterrichtsmaterial austauschen, erweitern, überprüfen; mehr Selbstbewusstsein und Sicherheit in der Lehrtätigkeit

Übersicht 3: Ergebnisse zur Methode Mentoring

Mentoring wäre demnach nicht nur eine qualitative Unterstützung, sondern auch eine Entlastung, die sich förderlich auf eine selbstbewusste Lehrerpersönlichkeit auswirken würde.

6.2.3 Ergebnisse zur Methode Coaching

Weiterführend wurde erhoben und zusammengefasst, ob Elemente aus dem Coaching im Mentoring eine hilfreiche Ergänzung im Sinne einer Weiterentwicklung wären (vgl. Übersicht 4):

Hilfreiche Coachingmethoden	Professionelle Unterstützung bei selbstreflexiven Gedanken; Beratung; Reflexion; Feedback; Austausch von Problemen und Sorgen durch aktives Zuhören und Paraphrasieren; die eigene Körpersprache analysieren; Verhaltenstraining
Was könnte durch Coaching erarbeitet werden?	Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeit; Lehrverhalten bzw. Lehrkompetenzen; die Beziehung zu den Schüler*innen, wird beleuchtet; mehr Selbstbewusstsein und Sicherheit gewinnen; Ziele formulieren; didaktisch-methodische Beratung; Verbesserung des eigenen Zeitmanagements und des Auftretens; Möglichkeiten zur Abgrenzung und bewusste Work-Life-Balance Auseinandersetzung; Auseinandersetzung mit Leistungsbeurteilung und Gerechtigkeit

Übersicht 4: Ergebnisse zur Methode Coaching

Coachingmethoden sehen alle befragten Probandinnen als eine professionelle Unterstützung bei selbstreflexiven Gedanken ihrer Unterrichtstätigkeit. Die befragte Gruppe wäre sehr interessiert an einer fachlichen Beratung und Reflexion sowie an einem Austausch bei auftretenden Schwierigkeiten. Die befragten Lehrerinnen nehmen an, dass Elemente des Coachings eine förderliche Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit bewirken könnten und sich somit auch auf ihre Work-Life-Balance positiv auswirken würden.

6.2.4 Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

Abschließend wurden die Möglichkeiten der Organisation, die Rahmenbedingungen sowie mögliche Bedenken erhoben (vgl. Übersicht 5):

Organisationsmöglichkeiten von Mentoring	Eine erfahrene Kollegin bzw. ein erfahrener Kollege sollte Ansprechperson sein; Informationsveranstaltung oder Informationsmappe mit wichtigen Infos; Fachgruppe sollte fachlich einführen; für strukturelle und organisatorische Fragen Meeting mit festgelegten Zeiten; monatliche/wöchentliche Besprechungen; regelmäßiger Kontakt und Sprechstunden; fixe Zeitfenster für Beratung; in der letzten Sommerwoche erste Informationsmeetings; Mentoring für alle Neulehrer*innen
Rahmenbedingungen	Zeit müsste Mentor*in finanziell abgegolten werden; Räume für Treffen und Besprechungen; Zeitstruktur und Abstimmung mit Stundenplan; Freiwilligkeit; Beziehung zu Mentor*in ist besonders wichtig; Mentor*in benötigt eine Ausbildung, damit sie/er professionell handeln kann

Bedenken	Die/Der Mentor*in müsste, selbst hoch motiviert sein, und die Tätigkeit freiwillig machen; Mentor*in darf nicht in der Hierarchie als Vorgesetzte*r fungieren – klare Rollenverteilung; wenn die Beziehung zur/zum Mentor*in nicht passt, wird Mentoring sinnlos und eventuell eine Belastung; von der/dem Mentor*in darf kein Druck gemacht werden
----------	---

Übersicht 5: Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

Die Probandinnen beschreiben, dass eine/ein Mentor*in viel Erfahrung im Schulbetrieb, am Schulstandort und in den jeweiligen berufsbildenden Fächern mitbringen und auch eine kontinuierliche Beratungsschiene garantiert sein müsste. Die befragten Kolleginnen gehen davon aus, dass es von den jeweiligen Rahmendbedingungen abhängig sein wird, wie das Mentoring am Schulstandort integriert und organisiert wird. Sie sehen eine Steigerung der Qualität der Beratung dann gewährleistet, wenn das Mentoring finanziell abgegolten wird, die/der Mentor*in mit einer hohen Eigenmotivation ihre/seine Aufgabe erfüllt und dies der hierarchischen Eingliederung förderlich ist.

7 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen deutlich, dass bei Lehrpersonen am Beginn ihrer neuen Tätigkeit ein großer Unterstützungsbedarf besteht. Die Einarbeitung wird als Belastung erlebt, da viele Fragen offen sind und sich dadurch Unsicherheiten im Lehrverhalten ergeben können.

Doll (2006) und Haghanipour (2013, S. 130) beschreiben ein verstärktes Bedürfnis nach Begleitung in der Einstiegsphase und verweisen auf den bedeutungsvollen Nutzen von Mentoring. Mentoring könnte demnach einerseits eine zentrale Intervention für die Stärkung des Selbstmanagements, des Autonomieerlebens und der nachhaltigen Selbstwirksamkeit sein, andererseits durch eine klare Orientierung auf Ziele und Problemlösungen die Qualität der zu entwickelnden Lehrkompetenz steigern. Die Möglichkeit, professionell und angeleitet zu reflektieren, verspricht neue Handlungsalternativen und ein Mehr an Selbstbewusstsein der neu startenden Lehrkräfte.

Die in den Lehrberuf einsteigenden Lehrpersonen haben eine klare Vorstellung davon, in welchen Bereichen sie Unterstützung benötigen und welchen Gewinn Mentoring und Beratung in der Berufseinstiegsphase bewirken würde. Methoden aus dem Coaching werden als hilfreiche Unterstützungs-

maßnahme im Mentoring gesehen und würden eine gewinnbringende Bereicherung in der Begleitung darstellen.

8 Ausblick: Plädoyer für ein Mentoring für Neulehrer*innen in den Fächern Didaktik und Praxis an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik

Die Einstiegsphase ist eine prägende Zeit für neue Lehrkräfte an einer BAfEP, weil sich in dieser Phase die Kompetenzentwicklung, personenspezifische Handlungsstrategien, Wahrnehmungsmuster, Beurteilungstendenzen und eine grundsätzliche berufliche Identität entwickeln (Conrad 2015, S. 25–42). Durch das berufsbegleitende Bachelorstudium (FESE & EBE) an der Pädagogischen Hochschule Wien können viele fachliche sowie methodisch- didaktische Grundlagen geschaffen werden. In den Lehrveranstaltungen „Schulpraktische Übungen“ und „Praxistransfer“ machen die Studierenden erste Erfahrungen mit Möglichkeiten der professionellen Begleitung und erhalten bei den Hospitationen bedeutungsvolle Rückmeldungen zu ihrem persönlichen Entwicklungsstand und ihren bereits erarbeiteten Lehrkompetenzen. In der konkreten Berufseinstiegsphase wäre daher Mentoring eine sinnvolle Weiterführung dieser professionellen Begleitung. Mit dem Augenmerk darauf, dass eine professionelle Ausbildung zur/zum Mentor*in als dafür notwendige Grundlage und förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, kann die Intervention Mentoring mit Hilfe des Einsatzes von Elementen aus dem Coaching eine nachhaltige Qualitätssteigerung in der elementarpädagogischen Ausbildung in Aussicht stellen. Weiterführende Maßnahmen in diesem Zusammenhang wären daher mit Nachdruck wünschenswert, da nicht nur die Neulehrer*innen, sondern das gesamte Schulteam davon reziprok profitieren könnte.

Literatur

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019a). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. In *Tagungsbericht: Schulpraxis im internationalen Vergleich* (S. 17–25). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019b). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Re&E-Source*, S. 1–9.

- Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Chiste, N. (2020). *Praktisch didaktisch, Grundlagen der Kindergartendidaktik*. Wien: G & G Verlagsgesellschaft mbH.
- Birkenbihl, V. (2014). *Kommunikationstraining, Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. München: mvg Verlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013), Teil 1, Nr. 211*. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument/BgblAuth/BGBLA_2013_1_211/BGBLA_2012_I_211.html (2021-02-20).
- Cloos, P. (2010). Soziale Arbeit als Profession – Theoretische Vergewisserung und Perspektiven. In P. Hammerschmidt & J. Sagebiel (Hrsg.), *Professionalisierung im Widerstreit, Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit-Versuch einer Bilanz* (S. 25–42). München: Schriftreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.
- Conrad, F. (2015). Berufseinstiegsphase. Desiderate und Planungen. *Lernende Schule*, 70, S. 12–15.
- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich: Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich*, R&E-Source, Internationale Woche Juli 2019, Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686> (2021-02-22).
- Drath, K. (2016). *Coaching Techniken*. Freiburg: Haufe.
- Dreer, B. (2015). *Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum: Konzept einer empirischen Untersuchung*. Universität Erfurt, Konferenz Lernen in der Praxis, 3.10.2015. Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net> (2022-04-20).
- Doll, A. (2006). *Mentoring – Ursprünge, Aufgaben und Formen des Mentorings* (Studienarbeit). München: Grin.
- Dorsch, F. (1992). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern & Stuttgart: Hans-Huber Verlag.
- Eby, L. Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 7–20). Oxford: Blackwell.
- Feldman, D & Lankau, M. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for future Research. *Journal of Management*. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer. Abrufbar unter: <http://link.springer.com/978-3-658-29071-9> (2022-09-11).
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer Gablet.
- Haug-Schnabel, G. (2006). Übergänge spürbar machen: Wie Krisen stärken können. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, S. 16–20.

- Haghanipour, B. (2013). *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung, Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Hobson, A.J., Ashby, P. Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), S. 207–216. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001> (2021-02-20).
- Hubermann, M. (1992). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung: In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249–267). Köln & Wien: Böhlau.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie, Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien: Springer.
- Joseph, S. (2006). Person-centered coaching psychology: A meta-theoretical perspective. *International Coaching Psychology Review*, 1, S. 47-57.
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), S. 101–117.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion im Mentoring-Gespräch – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), S. 103–117.
- Lanker, H. R. (2012). Kompetenzen von Lehrenden. In M. Schart & M. Legutke (Hrsg.), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Lippman, E. (2013a). Grundlagen. In E. Lippman (Hrsg.), *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 12–46). Heidelberg: Springer.
- Lippman, E. (2013b). Methoden im Coaching. In E. Lippman (Hrsg.), *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 325–350). Heidelberg: Springer.
- Mayring P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Nehfort, R. (2010). *Das Differenz-Modell*. Abrufbar unter: <https://www.schule.at/po-rtale/gender-und%3Dbildung/materialien/chancengleichheit-gleichstellung/grundlagen/detail/das-differenz-modell.html> (2021-02-20).
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Rauen, C. (2014). *Coaching: Praxis der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick, Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer*innen und Schüler*innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (2), S. 148–160.
- Schachinger, H. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Bern: Hans-Huber Verlag.

- Schermuly, C. C. & Graßman, C. (2015). *Erfolgreicher Einsatz von Coaching in der Führungskräfteentwicklung. Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte*. Heidelberg: Springer.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffen & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–442). Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun F. (2010). *Miteinander reden. Band 3. Das Innere Team und situationgerechte Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Teml, H & Teml, H: (2011). *Praxisberatung, Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Unternehmensberatung BAB GmbH (2011). *Handbuch Mentoring: Grundlagen des Mentorings. Wissenswertes für Mentorinnen und Mentoren*. Graz: Unternehmensberatung BAB GmbH.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Selbstbestimmtes Lernen als Chance in der beruflichen Bildung

Elisabeth Scherrer

Abstract Deutsch

Die Berufsbildung in Österreich steht aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Lernenden und der neuen Anforderungen der Gesellschaft und Wirtschaft vor speziellen Herausforderungen. Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (SDT, Ryan & Deci 2017) wird das Konzept des autonomiefördernden Unterrichts als Chance für die berufliche Bildung diskutiert und anhand eines Beispiels aus dem Praxisunterricht dokumentiert. Im zweiten Teil dieses Beitrags werden sowohl die Vorteile als auch die Grenzen dieser Unterrichtsinteraktionen unter Einbeziehung aktueller Studien erläutert. Schlussendlich gibt die Autorin einen Ausblick auf zukünftiges selbstbestimmtes Lernen in der Berufsbildung und bezieht dabei auch Forschungsdesiderate ein.

Schlüsselwörter

Autonomie, Motivation, Selbstbestimmungstheorie, Berufsbildung, autonomiefördernder Unterricht

Abstract English

Vocational training in Austria faces special challenges due to the increasing heterogeneity of learners and the new demands of society and the economy. Based on the self-determination theory (SDT, Ryan & Deci 2017), the concept of autonomy-supportive teaching is presented as an opportunity for vocational training and rounded off with an example of a cooking class. In the second part of this article, the advantages as well as the limitations of these classroom interactions are explained with current studies. Finally, the author gives an outlook on self-determined learning in vocational training and points out research desiderata.

Keywords

Autonomy, motivation, self-determination theory, vocational training, autonomy-supportive teaching

Zur Autorin

Elisabeth Scherrer, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a MSc; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der PH Wien; Gesamtkoordinatorin der Fort- und Weiterbildung.

1 Ausgangslage der berufsbildenden Schulen in Österreich

Lehrende stehen aufgrund der aktuellen Entwicklungen durch Distance Learning, Digitalisierung, Heterogenität der Lernenden und durch zentrale Prüfungsformate vor immer schwieriger zu erfüllenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben (vgl. Martinek & Carmignola 2020, S. 233). Hier steht die Berufsbildung in einem besonderen Spannungsfeld der verschiedenen Protagonist*innen der Makro-, Meso- und Mikroebene, da der Umbau der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft, die sich rapid entwickelnden Märkte und der steigende Konkurrenzdruck neue Anforderungen an die Beschäftigten bedeuten. Reine Fachkenntnisse werden in Zukunft nicht mehr ausreichen (vgl. Donath 2009, S. 43). Gleichzeitig werden die berufsbildenden Schulen in den österreichischen Ballungsräumen mit speziellen Herausforderungen konfrontiert, die im Folgenden skizziert werden.

Die berufsbildenden Schulen sind Vollzeitschulen der Sekundarstufe II (9. bis 13. Schulstufe) und vermitteln berufliche Vollbildung mit der Strategie einer Hybridbildung. Im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Ländern gibt es in Österreich das sogenannte „Zwei-Säulen-System“ in der Berufsbildung: eine vollzeitschulische berufsqualifizierende Form und eine duale Ausbildung, die im Gegensatz zu Deutschland sozial und wirtschaftlich für die Bevölkerung weniger attraktiv ist (vgl. Deissinger et al. 2013, S. 244). Die hohe Beliebtheit bei den Jugendlichen in Österreich und der Schweiz, wo sich knapp 80 % der Schüler*innen in der Sekundarstufe II für eine Berufsausbildung entscheiden, ist allerdings nur eine Gemeinsamkeit der deutschsprachigen Bildungsstruktur. So besuchen im Schuljahr 2020/2021 rund 47 % aller Sekundarschüler*innen der Stufe II eine berufsbildende Schule und rund 30 % dieser

Altersgruppe absolvieren eine duale Ausbildung. Dies unterscheidet sich signifikant von anderen europäischen Bildungsarchitekturen (vgl. Aff, Greimel & Fuhrmann 2019, S. 206; Statistik Österreich 2021, S. 33).

Aff (2013, S. 18) sieht in dem ursprünglich komplementären „Zwei-Säulen-System“ der beruflichen Sekundarbildung eine verstärkte kompetitive Entwicklung dieser Berufsausbildungen in der Sekundarstufe II, da die Initiativen der österreichischen Sozialpartner eine Öffnung des dualen Systems in die tertiäre Ausbildung („Lehre mit Matura“) ermöglichten und dadurch die duale Ausbildung attraktiver gestaltet wurde. Aus der Analyse der Jahre 2007 bis 2017 lässt sich allerdings ein deutlicher Trend ablesen: Während die Schulen mit einem Hochschulreifeabschluss einen leichten Zulauf an Schüler*innen erfahren, zählen die berufsbildenden mittleren Schulen und die duale Berufsausbildung zu den Verlierern, was den Zulauf an Schüler*innen betrifft. Aber auch innerhalb der berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die man mit Hochschulreife abschließt, gibt es deutliche Unterschiede: Einerseits erfahren die technischen Schulen (HTL) in den letzten Jahren sogar leichte Zuwächse an Schüler*innen, andererseits erfahren die wirtschaftsberuflichen Schulen (HAK, HLW, HLT) teilweise einen Einbruch von bis zu 10 Prozent bei den Schüler*innenzahlen. In den kaufmännischen berufsbildenden mittleren Schulen gab es vor allem in der 3-jährigen Handelsschule teilweise dramatische Einbrüche der Anmeldezahlen. Allerdings gibt es große regionale Unterschiede: Während im ländlichen Raum 3-jährige kaufmännische Handelsschulen geschlossen werden müssen, erfährt dieser Schultyp aufgrund des hohen Migrationsanteils einen regen Zulauf im urbanen Bereich (vgl. Aff, Greimel & Fuhrmann 2019, S. 207). Burda (2016, S. 13) attestiert diesen Schulen eine wichtige Integrationsfunktion, da durch diese den Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein sozialer Aufstieg ermöglicht wird. Durch diese spezielle Situation der Durchmischung der Schüler*innen hat Wien auch einen Sonderstatus: Der Anteil an Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache ist in den berufsbildenden mittleren Schulen in Wien deutlich höher (58,6 %) als im österreichweiten Durchschnitt (29 %). Dieser Wert spiegelt sich auch an den berufsbildenden höheren Schulen wider: 38,3 % der Lernenden an den Wiener BHS haben Migrationshintergrund (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S. 40; Statistik Österreich 2021, S. 35; Expertenrat für Integration 2019, S. 28).

Die Zusammensetzung der Lehrkräfte ist einmalig im österreichischen Schulsystem, da hier Allgemeinbildner*innen, Fachtheoretiker*innen und Fachpraktiker*innen unterrichten. In diesem weltweit einzigartigen Schultyp sind daher auch viele „Quereinsteiger*innen“ als Lehrpersonal tätig, die nach langjähriger Berufspraxis in den Lehrberuf wechseln und entweder schon eine pädagogische Ausbildung haben oder diese nachträglich absolvieren (vgl. Deissing & Wern 2012, S. 22; Schlögl et al. 2018, S. 272).

Bei der Analyse des Schulerfolges der Schüler*innen in den berufsbildenden Schulen werden deutliche Unterschiede zwischen den Schularten sichtbar: Mayrhofer et al. (2019, S. 125) sehen im Vergleich zur allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) einen hohen Laufbahnverlust in den ersten zwei Jahren in der BHS (68 %) und BMS (55 %): Zwischen 14% und 25 % wechseln nach der 9. Schulstufe von einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule in eine andere Ausbildung. Die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) weisen in ihrem Bericht (2019, S. 182) besonders hohe Verlustraten auf: Nur etwas mehr als die Hälfte der Neueinsteiger*innen in diesem Schultyp schließt diesen auch erfolgreich ab (ebd. 2019, S. 182). Herkner & Pahl (2020, S. 202) sehen allerdings in der Handlungsorientierung der Berufsbildung, die an allen Lernorten – von der Berufsgrundbildung bis zur Hochschule – erfolgt, einen hohen Praxisanteil und damit eine begünstigende Variable für die Lehrenden und Lernenden in der Aus- und Weiterbildung.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie selbstbestimmtes Lernen nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2017) in Form eines autonomiefördernden Unterrichts („autonomy-supportive teaching“) für die Lernenden ein wichtiger Wegbereiter für lebenslanges Lernen sein und damit auch die hohe Dropout-Rate gesenkt werden könnte. Es sollen didaktische Handlungsanleitungen für einen autonomiefördernden Unterricht in der beruflichen Bildung geliefert werden, wie unter diesen speziellen (positiven und negativen) Rahmenbedingungen selbstbestimmtes Lernen eine Chance für lebenslanges Lernen bieten kann (vgl. Donath 2009, S. 57).

Im ersten Teil des Beitrags werden die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungsforschung zum selbstbestimmten Lernen dargestellt und diskutiert. Es wird hier auch der Einfluss aller Beteiligten im Bildungssystem auf einen autonomiefördernden Unterricht mit neuesten Studien belegt und die Rolle der Selbstbestimmung in der Bildungsforschung der Berufsbildung diskutiert.

2 Die Selbstbestimmungstheorie

Die theoretische Basis für den autonomiefördernden Unterricht ist die Selbstbestimmungstheorie (SDT, Ryan & Deci 2017). So gehen Deci und Ryan (vgl. 1993, S. 226) in diesem Modell von der Annahme aus, dass Menschen erst bei einer bestimmten Zielerreichung motiviert sind. Die Theorie befasst sich mit den sozialen Rahmenbedingungen und den psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und soziale Integration (vgl. Ryan & Deci 2017, S. 115). Ausgangspunkt ist das Postulat, dass Menschen aktive, wachstumsorientierte Organismen sind (vgl. Deci & Ryan 2000, S. 230; Niemiec et al. 2010, S. 180), deren Wachstumsorientierung auch durch externe Einflussnahmen wie Anreize, Belohnungen, Konsequenzen oder soziale Beziehungen und kulturelle oder soziale Leitlinien bestimmt wird (vgl. Reeve 2015, S. 412).

Die Definitionen der psychologischen Grundbedürfnisse nach dem Modell der SDT (vgl. Vansteenkiste et al. 2010, S. 110 f.; Deci & Ryan 2012, S. 212) lauten:

- *Bedürfnis nach Autonomie*

Autonomie erleben Menschen, wenn sie selbstkongruent handeln, d.h. wenn sie das tun, was sie wirklich tun wollen. Hier sind die Komponenten persönlicher Respekt und Wahlmöglichkeiten essenziell. Katz und Assor (2007, S. 425) heben hervor, dass die Wahlmöglichkeiten den Bedürfnissen der Personen entsprechen müssen.

- *Bedürfnis nach Kompetenz*

Dieses Bedürfnis wird durch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit befriedigt. In Bildungseinrichtungen wird dem durch lernfördernde Strukturen, kompetenzorientiertes Feedback oder transparente Leistungsbeurteilung entsprochen.

- *Bedürfnis nach sozialer Einbindung*

Sozial integrierte Personen fühlen sich von anderen Personen angenommen und umsorgt und können auch für andere Personen da sein. Ein wichtiger Indikator für die Wahrnehmung von sozialer Einbindung ist, wenn Schüler*innen das Gefühl haben, die Lehrperson mag sie. Bemerkenswert ist die Erkenntnis von Ryan und Deci (2017, S. 420), dass die soziale Einbindung – je nach Setting – eine nicht notwendige Voraussetzung selbstbestimmter Motivation ist.

Laut Deci und Ryan (1993, S. 230) ermöglicht die Erfüllung aller drei Grundbedürfnisse – insbesondere aber jener der Selbstbestimmung bzw. Autonomie – die Entstehung von intrinsischer Motivation. Dies wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit aus und lässt Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an der Arbeitsumgebung entstehen. Reeve (2015, S. 250) beweist ebenfalls in einer Studie den positiven Zusammenhang zwischen der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und der selbstregulierenden Entwicklung der Persönlichkeit, von Gesundheit und Wohlbefinden.

Ryan und Deci (2000a; 2000b) gehen daher davon aus, dass nicht nur verschiedene Level der Motivation unterschieden werden können (z.B. eine Schülerin ist hoch motiviert versus eine Schülerin zeigt kaum Motivation für den Lernprozess), sondern sich diese auch vom Grad der Kontrollbeeinflussung unterscheiden. Eine frei gewählte motivierte Handlung wird als selbstbestimmt (autonom) angesehen, während eine von externen oder internen Einflüssen gelenkte Handlung als kontrolliertes Verhalten bezeichnet wird.

Daraus resultierend geht die Selbstbestimmungstheorie von zwei Arten der Motivation, basierend auf den Zielen und Gründen einer Handlungsenergie, aus: der *intrinsischen* und *extrinsischen* Motivation. Das Ideal des selbstbestimmten Handelns resultiert aus einer intrinsischen Motivation (vgl. Deci & Ryan 1985, S. 30 f.). Die so motivierten Lernenden zeigen laut Ryan und Deci (2017, S. 430) oft mehr Initiative, lernen neue Inhalte und helfen ihren Kolleg*innen mehr als in anderen Lernumgebungen. Dieses Engagement ist häufig in Klassen zu beobachten, deren Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden.

3 Aktuelle Positionen der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert daher, dass sich die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse positiv auf das Wohlbefinden und das proaktive Verhalten der Schüler*innen auswirkt. Die Theorie geht davon aus, dass die psychologischen Grundbedürfnisse angeboren und universell sind und gleichzeitig das organismische und psychologische Wohlbefinden fördern (vgl. Vansteenkiste, Ryan & Soenens 2020, S. 5). Selbstbestimmtes Lernen erzielt nachweislich ein gesteigertes Wohlbefinden der Lernenden, eine Reduzierung der Dropout-Rate und ein signifikant besseres Ergebnis im Bildungoutput

(vgl. Deci & Ryan 2008, S. 183). Harteis et al. (2004, S. 130) definieren die selbstbestimmte Motivation als pädagogisches Ziel für eine Steigerung der Lernergebnisse, eine Verbesserung des Lernprozesses und eine flexible und kritische Anwendung des Lernstoffes. Da in der Theorie und Empirie von einer Abnahme der Motivation von Schüler*innen berichtet wird (vgl. Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 250) und diese vor allem im Alter zwischen 11 und 16 Jahren signifikant zurückgeht (vgl. Gnams & Hanfsting 2016, S. 1696), ist es eine zentrale Herausforderung der Lehrenden, diesem Trend entgegenzuwirken, obwohl häufig die didaktisch-methodischen Fertigkeiten dazu fehlen (vgl. Reeve et al. 2004, S. 150; Winther 2006, S. 106).

Ein zentraler Aspekt dieser Theorie ist auch die negative Auswirkung von einem von hohem Druck und einer kontrollierenden Sprache geprägtem Lernklima auf die Bedürfnisbefriedigung der Lernenden (vgl. Deci und Ryan 2002, S. 435). Zu hoher psychologischer Druck führt zu einer Bedürfnisfrustration und äußert sich in psychologischen Anpassungsreaktionen, geringer Partizipationsbereitschaft und hat langfristig negative Konsequenzen auf die Lernbereitschaft, die Vitalität und die Gesundheit (vgl. Bartholomew et al. 2011, S. 1470; Vansteenkiste et al. 2010, S. 110; Soenens et al. 2012, S. 112 f.).

Kontrollierende Lehrpersonen konzentrieren sich primär auf die Sichtweise der Lehrenden, geben häufig direkte Anweisungen und üben oft Kritik an den Lernenden (vgl. Reeve et al. 2003, S. 382). Einerseits neigen Lehrkräfte, die selbst Druck an ihrem Arbeitsplatz erfahren („pressure from above and pressure from below“), zu einem kontrollierenden Unterricht (vgl. Leroy et al. 2007, S. 539; Taylor & Ntoumanis 2007, S. 758), andererseits ist kontrollierendes Verhalten allgemein im regulären Unterricht zu beobachten (vgl. Martinek 2012, S. 35).

Wodurch sich österreichische Schüler*innen der Sekundarstufe I und II unter Druck gesetzt fühlen, konnten Martinek und Carmignola (2020, S. 246) in ihrer empirischen Studie unter Anwendung der SDT nachweisen: Die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen nannte die Leistungsfeststellung als Auslöser für ihren subjektiv empfundenen Druck. Martinek und Carmignola empfehlen daher, die Lernenden bei der Festlegung von Überprüfungen miteinzubeziehen, die Anzahl der Leistungsfeststellungen zu reduzieren und innovative Leistungsbewertungen zu forcieren.

Es spielen somit laut den Forschungsergebnissen viele Faktoren für die Motivation der Lernenden und für die Lernergebnisse eine Rolle, aber ei-

ner der wichtigsten ist der motivierende Unterrichtsstil der Lehrenden (vgl. Hattie 2009, S. 109). Reeve (2002, S. 192) betont ebenfalls die Förderung der selbstbestimmten Motivation vor allem durch die Berücksichtigung des psychologischen Grundbedürfnisses nach Autonomie. So können Martinek (2012, S. 37) und Reeve (2006, S. 230) in ihren empirischen Studien nachweisen, dass Wahlmöglichkeiten und transparente und förderliche Strukturen positiv mit der Gesundheit und der intrinsischen Motivation korrelieren.

Die Selbstbestimmungstheorie bietet neben einem theoretischen Ansatz hinsichtlich der Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Autonomie daher auch ein Methodenrepertoire für lernförderliche Umgebungen und wirksame didaktische Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte: den *autonomiefördernden Unterricht* (vgl. Deci et al. 1981, S. 644; Reeve 2009, S. 170; Assor et al., 2002, S. 270 f.; Aelerman et al. 2019, S. 520), den man auch speziell für die berufsbildenden Schulen adaptieren kann.

4 Wahrgenommene Selbstbestimmung in der beruflichen Erstausbildung

Die berufliche Bildung wird von Sloane (2004d, S. 350) als Verbindung von Erlernen einer qualitativ hochwertigen Arbeit und der Lernfähigkeit als Schlüsselfaktor zur gesellschaftlichen Teilhabe gesehen. Das propagierte lebenslange Lernen („life long learning“) und die Einsetzbarkeit im Beruf („Employability“) stellen in der Berufsbildung aufgrund der Heterogenität der Lernenden eine besondere Herausforderung für Lehrende dar (vgl. Donath 2008, S. 62). Zum Erleben von Selbstbestimmung der Lernenden in der Berufsbildung liegen drei bemerkenswerte Studien aus den Berufsschulen (Duale Berufsbildung) vor: So weisen Prenzel und Drechsel (1996, S. 231) wenig subjektiv gefühlte Selbstbestimmung der Lernenden und Häufigkeit von Amotivation der Auszubildenden in der kaufmännischen Erstausbildung nach. Die Gründe sehen sie in der kritischen Einstellung der Lernenden, den fehlenden Möglichkeiten zur individualisierten Rückmeldung und wenigen Spielräumen für selbstständiges Arbeiten und Lernen in der Berufsschule. Eine Längsschnittstudie konnte empirisch nachweisen (vgl. Prenzel, Kramer & Drechsel 2001, S. 57), dass „[...] im Betrieb im Durchschnitt häufiger selbstbestimmt und interessiert gelernt wird als in der Berufsschule“ (ebd., S. 57). Auch Schmitz und Frenz (2017, S. 177) belegen diese Befunde mit einer

Studie in der technisch-gewerblichen Ausbildung: Im Laufe der Ausbildung nimmt die Selbstbestimmung der Lernenden ab und die Fremdbestimmung zu. Dies lässt einen notwendigen didaktischen Paradigmenwechsel von einem kontrollierenden Unterrichtsstil zu einem autonomiefördernden Unterricht in der Berufsbildung erkennen, da die Berufsschule vor allem bei ungünstigen Arbeitsverhältnissen besonders an Bedeutung gewinnt (vgl. Kramer 2002, S. 252).

5 Konzept des autonomiefördernden Unterrichts

5.1 Grundkonzept des autonomiefördernden Unterrichts

Die Didaktik des autonomieförderlichen Verhaltens einer Lehrkraft ist durch die Berücksichtigung negativer Gefühle, die Wertschätzung der Wünsche und Ideen der Schüler*innen gekennzeichnet und lässt auch Freiraum zum eigenständigen Arbeiten (vgl. Reeve 2002, S. 185; 2009, S. 175; Reeve & Jang 2006; Su & Reeve 2011, S. 192). Besonders bedeutsam ist eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen (vgl. Reeve 2002; 2009; Reeve & Jang 2006, S. 212). Autonomieförderliche Lehrpersonen betonen die Relevanz und die persönliche Bedeutsamkeit der Themen im Unterricht (vgl. Su & Reeve 2011, S. 162). Ausschlaggebend für die Autonomieförderung ist die Bereitstellung einer Wahlmöglichkeit: Die SDT postuliert, dass Lernende bei der Möglichkeit einer Alternative mehr Eigenverantwortung für die Aktivität, mehr Autonomie und dadurch eine größere intrinsische Motivation verspüren (vgl. Reeve et al., S. 389; Bao & Lam 2008, S. 276).

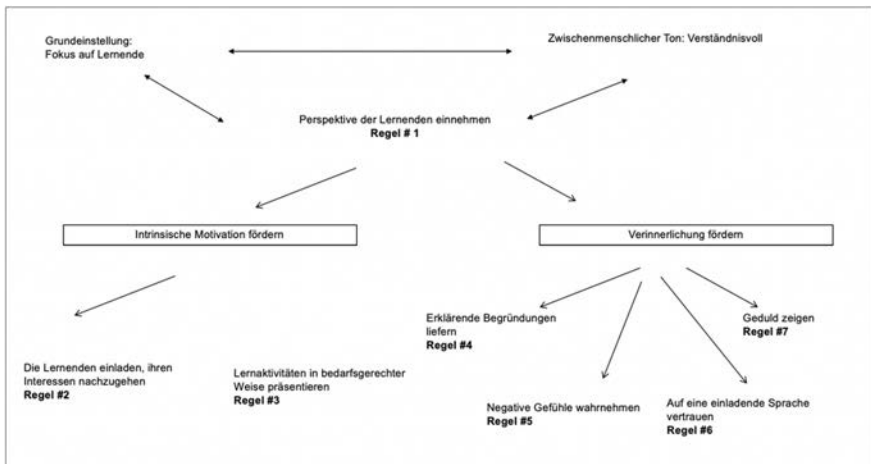
Zusammengefasst gewährt ein autonomiefördernder Unterricht den Schüler*innen Wahlfreiheiten, ein angemessenes Maß an Struktur und ein kompetenzorientiertes Feedback durch Einsatz einer neutralen Sprache (vgl. Koestner et al. 1984, S. 354; Reeve 2002, S. 185). Durch diese neutrale Sprache wird eine Flexibilität der Lernenden ermöglicht und durch Äußerungen wie „Ihr könnt ...“ oder „Wenn ihr möchtet ...“ gekennzeichnet (vgl. Su & Reeve 2011, S. 165).

Dass eine autonomieförderliche Verhaltensweise für Lehrkräfte erlernbar ist, konnte in mehreren empirischen Studien gezeigt werden (vgl. Aelterman et al. 2014, S. 595; Assor et al. 2009, S. 234; Cheon & Reeve 2015, S. 99 f.; De Naegel et al. 2016, S. 240; Reeve & Cheon 2016, S. 192; 2021, S. 54; Su &

Reeve 2011, S. 193 f.). Im Folgenden werden die grundlegenden didaktischen Instruktionsverhalten des autonomiefördernden Unterrichts erläutert.

5.2 Sieben Autonomie unterstützende Instruktionsverhalten

Das Wesen eines autonomiefördernden Unterrichts stellen Reeve und Cheon (2021, S. 56) mit sieben Autonomie unterstützenden Instruktionsverhalten dar (vgl. Übersicht 1).



Übersicht 1: Sieben Autonomie fördernde Instruktionsverhalten. Quelle: Reeve & Cheon 2021, S. 56, eigene Darstellung

5.2.1 Perspektive der Lernenden einnehmen

Die Einnahme der Perspektive der Lernenden ist der Startpunkt für einen autonomiefördernden Unterricht (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 57) und diese Einnahme der Perspektive beschreiben Vansteenkiste et al. (2019, S. 75) mit der Grundhaltung einer Lehrkraft, nämlich dem *Fokus auf Lernende* unter *Anwendung eines zwischenmenschlich verständnisvollen Tones*. Ersteres ist die neugierige, offene und flexible Haltung gegenüber den Lernenden, um ein Interesse an den Lernenden zu ermöglichen und ihre Präferenzen verstehen zu können. So bedeutet dieser Fokus auf Lernende einerseits die Betrachtung der Lebenswelt der Lernenden und andererseits sind die Lehrenden auch offen für die Einwände der Lernenden und flexibel genug, um den Unterricht an die Anforderungen und die Vorlieben der Lernenden anzupassen. Im Falle einer

didaktischen Intervention sieht und erfährt die Lehrkraft die Klassenaktivitäten so, als wäre die Lehrkraft selbst ein Lernender bzw. eine Lernende. Formal führt die bzw. der Lehrende selbst die Übungen und Prüfungen durch, unterrichtet in dem bevorzugten Stil der Lernenden oder nützt die letzten zwei bis drei Minuten der Unterrichtseinheit für ein Feedback, um die Reaktionen der Lernenden einzuholen und Verbesserungsvorschläge zu sammeln (vgl. Jang, Kim & Reeve 2016, S. 116). Reeve (2016, S. 129) beschreibt die Anwendung eines zwischenmenschlich verständnisvollen Tones mit dem Verständnis für die Sorgen und Gefühle der Lernenden, dem aktiven Zuhören, dem Verstehen der Aufgeregtheit der Lernenden und dem Anwenden von didaktischen Interventionen zur Bedürfnisbefriedigung der Lernenden. Lehrende arbeiten mit Lernenden zusammen, damit diese erfolgreich die Aufgabenstellungen erfüllen können. Sie wenden dabei sowohl stimmliche Intonationen als auch nonverbale Gestiken an (vgl. Zougkou et al. 2017, S. 997 f.). Praktisch fragen die Lehrkräfte die Lernenden, was sie über das Lernmaterial denken, erbiten aktiv deren Anteilnahme an der Stunde, hören gut zu, was Lernende wollen und welches Lernmaterial bzw. welche Aktivität sie bevorzugen, laden sie zu Fragen ein, schaffen Möglichkeiten zur Artikulation ihrer Präferenzen und leiten einen Dialog zur Wertschätzung und zum Verständnis der Sorgen der Lernenden ein. Dieser verständnisvolle Umgang mit den Lernenden sollte in jeder einzelnen Unterrichtsphase stattfinden (vgl. Kaplan & Assor 2012, S. 259; Patall et al. 2013, S 29; 2018, S. 229).

Wie in Übersicht 1 gezeigt wird, beginnt der autonomiefördernde Unterricht mit der Anwendung einer schüler*innenzentrierten Haltung und einem verständnisvollen zwischenmenschlichen Ton, um mit weiteren sechs Interventionsverhalten eines autonomiefördernden Unterrichts die intrinsische Motivation und die Verinnerlichung von Werten und Wissen zu fördern (vgl. Ryan & Deci, 2017, S. 443).

5.2.2 Die Lernenden einladen, ihren Interessen nachzugehen

Bei dieser hoch autonomiefördernden Intervention haben die Lehrenden die Aufgabe, den Lernenden für sie interessante Aufgaben anzubieten und auch abzufragen, was daran besonders interessant ist. Weiters sollen die Lernenden darauf hinweisen, wo sie spannende Aufgaben finden können, und sie einladen und ermutigen, auch ihren eigenen persönlichen Interessen nachzugehen. Dadurch haben die Lernenden den Eindruck, dass sie autonom und nicht

fremdbestimmt ihre Aufgaben ausgewählt haben, was ihre intrinsische Motivation erhöht (vgl. Vansteenkiste et al. 2004, S. 252; Jang et al. 2016; Patall et al. 2017, S. 54).

5.2.3 Lernaktivitäten in bedarfsgerechter Weise präsentieren

Bei dieser intrinsisch motivierenden Interaktion ist es vor allem wichtig, dass Lehrende den Lernenden Wahlmöglichkeiten in den Lernaktivitäten bieten (vgl. Katz & Assor 2007, S. 430; Patall 2013, S. 254; Patall et al. 2013, S. 130). Somit haben die Lernenden selbst die Wahl, welche Aufgabe sie ausführen, welche Rolle sie einnehmen oder welche Aktivität sie ausüben möchten. Damit diese didaktische Intervention in einer autonomen Befriedigung der Lernenden mündet, muss sie von einer autonomiefördernden Sichtweise der Lehrenden (z.B. die Perspektive der Lernenden einnehmen) begleitet werden. Der entscheidende Faktor dieser autonomen Intervention ist, dass die Lernenden vor der Entscheidung zuerst ausreichend über die Optionen informiert werden, sie dann kompetent ihre Wahl treffen können und die Lernenden sich selbst über ihre Interessen, Ziele, Prioritäten und Präferenzen im Klaren sind. Durch diese Alternativen wird das psychologische Grundbedürfnis der Lernenden nach Autonomie befriedigt und sie haben das Gefühl, dass sie selbst die Entscheidung getroffen haben (Patall et al. 2013, S. 135 f.; 2018, S. 534; Patall 2021, S. 19).

5.2.4 Erklärende Begründungen liefern

Mit dieser didaktischen Interaktion soll die Verinnerlichung von Wissen und Werten gefördert werden. Darunter wird der Prozess der Übernahme der Werte, der Überzeugungen und Verhaltensregeln (z.B. der Lehrenden) verstanden (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 101 f.). Lehrende sehen diese Verinnerlichung als größte Herausforderung beim Lehren, wenn sie den Lernenden Aufgaben erteilen, die diese für uninteressant, unwichtig (z.B. Sicherheitsregeln befolgen oder eine doppelte Kontrolle ihrer Aufgabe) oder wertlos halten bzw. für sie mit negativen Gefühlen behaftet sind (vgl. Vasconcellos et al. 2020, S. 1448). Wenn die Lernenden nicht verstehen oder nicht schätzen, weshalb die Lehrenden diese Vorgaben an sie richten, dann werden sie diese Übung auch als willkürliche oder sinnlose Arbeit empfinden. Mit dem Liefern von erklärenden Begründungen einer Vorgabe oder einer Aufgabenstellung offenbart der Lehrende den „versteckten Wert“ und die „persönliche Relevanz“ für die Ler-

nenden (vgl. Vansteenkiste et al. 2018, S. 145). Als Begründung erachten Reeve et al. (2002, S. 152) eine verbale Erklärung, warum man sich während der Aufgabe Mühe geben sollte und weshalb dies für einen persönlich sinnvoll sein könne. Dabei verwendet die Lehrkraft Phrasen wie z.B. „Das Ausführen dieser Aufgabe zeigte sich bisher oft als sinnvoll“ (vgl. Deci et al. 1994, S. 127) und danach erklärt die Lehrkraft den persönlichen Nutzen für die Lernenden (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 58). So kann die Lehrkraft auch vermitteln, dass diese Übung entweder die Fähigkeiten der Lernenden erhöht, die Lernergebnisse verbessert, die Freundschaften vertieft oder eine stärkere Klassengemeinschaft fördert. Aus diesen Gründen macht es für die Lernenden Sinn, diese Aufgabe durchzuführen (vgl. Vansteenkiste et al. 2004, S. 323; 2005, S. 480).

5.2.5 Negative Gefühle wahrnehmen und anerkennen

Wenn sich Lernende über uninteressante Aufgaben beschweren, sie Aufgaben verweigern oder negative Gefühle darüber äußern, dann wird dies die Motivation der Lernenden auf Dauer beeinflussen. Um dies zu verhindern und die Lernenden vom Nutzen und Wert einer Stunde zu überzeugen, sollen die Lehrenden die negativen Gefühle der Lernenden wahrnehmen und akzeptieren, indem die Lehrkraft die Wahrnehmung anspricht, zum Beispiel mit den Worten „Ich sehe, dass Du nicht sehr motiviert in dieser Stunde bist“ ausdrückt. Danach nimmt die Lehrkraft dies als gültige und legitime Reaktion aus Sicht der Lernenden wahr: „Ja. Du liegst richtig. Wir haben diese Aufgabe schon sehr oft geübt. Nicht wahr?“ Durch diese Anerkennung und Akzeptanz der negativen Gefühle erhöht die Lehrkraft die Chance auf Zusammenarbeit und freiwillige Ausführung der Aufgabe durch die Lernenden. An dieser Stelle könnte folgender Satz angewandt werden: „OK. Was können wir anders machen, damit Du Dich besser fühlst?“ (vgl. Reeve & Cheon 2020, S. 58).

5.2.6 Auf eine einladende Sprache vertrauen

Sobald die Lehrkraft einen negativen Aspekt für die Lernenden oder ein suboptimales Verhalten der Lernenden anspricht, sind sowohl der Inhalt als auch der Ton ausschlaggebend. Empirische Befunde von Assor et al. (2005, S. 350) und Noels et al. (1999, S. 32) haben ergeben, dass Lehrende an dieser Stelle oft mit Ausdrücken wie z.B. „Du musst!“ oder „Du hast . . . zu tun!“ einen Präventivdruck erzeugen, um das Verhalten der Lernenden zu ändern. In einem autonomiefördernden Unterricht sollte die Lehrkraft auf eine einladende Spra-

che vertrauen und Konjunktive verwenden: „Du möchtest eventuell . . .“ oder „Du solltest Dir überlegen. . .“ (vgl. Vansteenkiste 2005, S. 312). Zugleich sollte die Tonlage erhöht, das Sprechtempo verlangsamt werden und der Ton milder angeschlagen werden (vgl. Zougkou et al. 2017, S. 713), um die Trägheit des Lernenden zu überwinden (vgl. Su & Reeve 2011, S. 99). Weiters kann die Lehrkraft mit einer indirekten Fragestellung eine Bestätigung der Probleme von den Lernenden verlangen: „Glaubst Du, dass es OK ist, wenn man so auch mit Deinen Klassenkolleginnen und Kollegen redet?“ oder „Was denkst Du, was nun passieren sollte?“ Die Idee ist, die Lernenden mit den Problemen zu konfrontieren und sie bezüglich der Lösung des Problems in die Verantwortung zu nehmen und sie somit eigenverantwortlich zu einem Lösungsweg zu bringen (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 58).

5.2.7 Geduld zeigen

Indem die Lehrkraft Geduld gegenüber den Lernenden zeigt, gibt sie ihnen die Zeit und den Raum für die Arbeit in ihrem eigenen Tempo. Dadurch erlaubt sie ihnen auch, über ungelöste Aufgaben nachzudenken, um die Lösung der Aufgabe oder das geforderte Verhalten für eine Übung zu erreichen. Eine motivierende Sprache benötigt eine tiefe Wertschätzung gegenüber der Autonomie der Lernenden und das Verständnis, dass ein kognitives Engagement (z.B. Ausarbeiten, Zusammenfassungen, kritisches Denken), konzeptuelles Lernen (z.B. konzeptueller Wandel, konzeptuelle Aufnahme, tiefe Informationsverarbeitung) und Verhaltensänderungen Zeit, multiple Übungen und Wiederholungen benötigen (vgl. Reeve & Jang 2006, S. 192). Im Gegensatz dazu sind eine ungeduldige Sprache („Beeil Dich!“ oder „Lass mich das machen!“) und nonverbale Aktionen (Klopfen, Klatschen etc.) Zeichen für Ungeduld und drängen die Lernenden in eine nicht gewünschte Hast (vgl. Assor et al. 2005, S. 950).

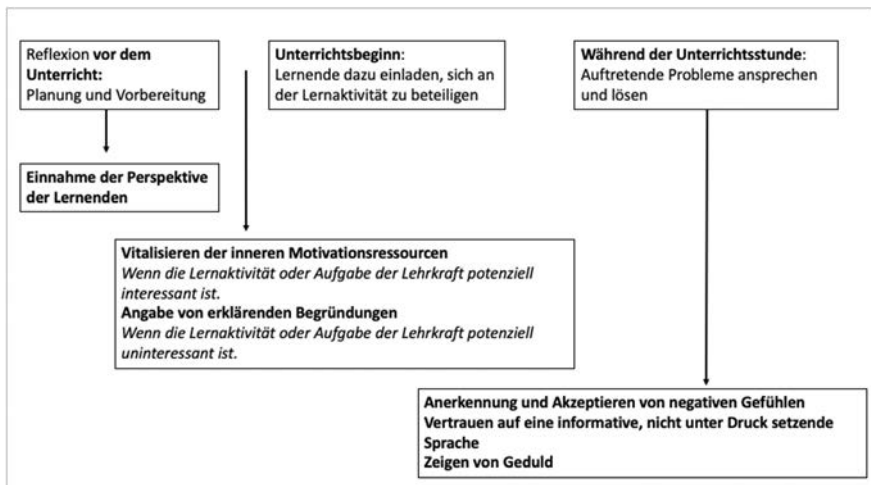
Martinek (2012, S. 22) fasst die Autonomieförderung im Unterricht sehr gut zusammen: „Zusammenfassend sei festgehalten, dass schulische Autonomieförderung eng mit der Einstellung der Lehrperson verbunden ist. Schafft es die Lehrperson, die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung durch Autonomieförderung, Struktur und Einbindung zu berücksichtigen, so führt das letztendlich zu erhöhter Aufmerksamkeit und Anstrengung, die Schüler/innen [sic!] strengen sich mehr an, beteiligen sich aktiv und das Wohlbefinden steigt. Wichtig dabei ist, wie die Lehrperson mit den

Schüler/inne/n [sic!] umgeht und wie sie ihnen gegenübertritt. Nicht allein der pädagogische Ansatz oder der didaktische Plan ist für das Autonomieerleben entscheidend, sondern wie diese den Lehrenden näher gebracht werden und wie sie im Klassenzimmer umgesetzt werden. In anderen Worten: it's not the ‚what‘, it's the ‚how‘.“

Wie ein autonomiefördernder Unterricht in der Berufsbildung aussehen könnte, zeigt die Autorin im folgenden Abschnitt am Beispiel des praktischen Unterrichts im Fach „Kochen und Küchenführung“ in einer Tourismusschule auf.

6 Vorbereitung, Planung und Durchführung eines autonomiefördernden Unterrichts

Autonomiefördernden Unterricht teilt Reeve (2016, S. 136) in drei kritische Motivationsmomente („Three critical motivational moments in the flow of autonomy-supportive teaching“) ein (vgl. Übersicht 2).



Übersicht 2: Drei kritische Motivationsmomente im autonomiefördernden Unterricht. Quelle: Reeve (2016, S. 136), eigene Darstellung

6.1 Reflexion vor dem Unterricht

Die Lehrkraft soll sich vor dem Unterricht folgende didaktische Fragen zur Vorbereitung der Unterrichtsstunde stellen:

- Ist dieses Menü für die Lernenden interessant, persönlich wichtig, ein Bedürfnis befriedigend?
- Erwecken die Speisen die Neugierde der Lernenden?
- Wie kann ich diese Unterrichtsstunde für die Lernenden interessant, persönlich wichtig, ein Bedürfnis befriedigend und Neugier erweckend gestalten? (Vgl. Reeve 2016, S. 137).

Dadurch nimmt die Lehrkraft die Perspektive der Lernenden ein und denkt so, als wäre sie oder er eine Lernende bzw. ein Lernender. Mit dieser Haltung verstehen die Lehrenden die Gedanken und Gefühle der Lernenden. Die Lehrenden wünschen sich auch, dass sich die Lernenden wohl fühlen und ein Lernertrag aus der Unterrichtsstunde entsteht (vgl. Vansteenkiste et al. 2003, S. 374).

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde kann eine autonomiefördernde Lehrkraft die Konversation mit den Lernenden mit der Frage beginnen, ob dieser Speiseplan für sie passend ist und ob sie Verbesserungsvorschläge hätten. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Lehrkraft die passenden Vorschläge der Lernenden in der weiteren Menüplanung zu berücksichtigen hat (vgl. Reeve, 2016, S. 138).

6.2 Unterrichtsbeginn

Wenn die Lehrkraft am Anfang einer Kochstunde die Lernenden zur Partizipation einlädt, treten zwei kritische Aspekte des autonomiefördernden Unterrichts auf:

6.2.1 Vitalisierung der inneren Motivationsressourcen

Die Vitalisierung der inneren Motivationsressourcen der Lernenden wird durch sechs innere Ressourcen geregelt:

1. *Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie*
„Welche Speise möchtest Du kochen?“
2. *Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz*
„Kannst Du diese Speise kochen oder brauchst Du Hilfe?“
3. *Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Integration*
„Möchtest Du 2 Minuten mit Deinem Klassenkollegen/Deiner Klassenkollegin darüber reden?“ oder „Mit wem möchtest Du die Speise gemeinsam kochen?“

4. *Neugierde*

„Als Nächstes werden wir dann eine Torte backen.“

5. *Interesse*

„Wusstet ihr, dass die Niedriggarmethode die häufigste Kochmethode auf einem Kreuzfahrtschiff ist?“ oder „Gerne zeige ich euch, wie man blanchiert.“ oder „Wie kann man für Gäste kochen, ohne in Stress zu geraten?“

6. *Inneres Ziel*

„Frage Dich selbst, warum Jamie Oliver so ein bekannter Koch ist, und nutze die Antworten für die Formulierung Deiner Zielsetzung.“ (Vgl. Reeve 2016, S. 140).

6.2.2 Angabe von erklärenden Begründungen

Eine Begründung ist eine verbale Erklärung, weshalb sich die Lernenden während der Lernaktivität anstrengen sollen und warum diese für sie sinnvoll ist. Diese mündlichen Aussagen der Lehrkraft sollen eine für die Lernenden „sinnlose“ Aufgabe in eine für sie sinnhafte Aufgabe transformieren (vgl. Reeve et al. 2002, S. 165). Zuerst soll die Lehrkraft sich selbst folgende Frage stellen: „Warum verlange ich diese Aufgabe unter Anwendung dieser Methode von den Lernenden?“ Falls es darauf keine für die Lehrkraft befriedigende Antwort gibt, sollte die Aufgabe abgeändert oder verworfen werden. Deshalb sollte die Lehrkraft immer für das „Warum?“ sensibilisiert sein. Hier ein Beispiel:

Die Forderung einer Lehrkraft: „Um 13:00 Uhr müsst ihr mit der Speise fertig sein. Keine Widerrede!“ ist kontrollierend und übt Druck auf die Lernenden aus. So könnte eine Lehrkraft folgenden Satz anwenden: „Wir haben eine spezielle Überraschung für euch, die genau um 13:00 Uhr beginnt und ich möchte nicht, dass ihr diesen Spaß versäumt. Daher müssen alle um 13:00 Uhr auf ihren Sitzplätzen sein.“ (Vgl. Reeve 2016, S. 142 f.).

6.3 Während der Unterrichtsstunde

Während der Ausführung der Aufgaben können bei Lernenden drei Probleme (Demotivation, Fehlverhalten, schlechte Leistung) auftreten und diese könnten Auswirkungen auf die Qualität der Klassenmotivation, die Lernerfahrung und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung haben. Diese Probleme sind auf eine schlechte Klassenführung der Lehrkraft zurückzuführen und daher

sind diese drei Interaktionen in einem autonomiefördernden Unterricht kritisch:

6.3.1 Anerkennen und Akzeptieren von negativen Gefühlen

„Ich sehe, dass Du nicht motiviert bist und nicht interessiert an der heutigen Stunde. *Richtig?*“ oder „*Ja*, wir haben es schon sehr oft geübt, richtig?“ oder „*OK*. Warten wir. Was sollten wir diesmal anders machen? *Irgendwelche Vorschläge?*“

Die Wörter „Ja“, „OK“ bzw. die Fragen „Richtig?“ oder „Irgendwelche Vorschläge?“ geben den Lernenden das Gefühl der Anerkennung und die Lehrkraft gibt damit die Möglichkeit für einen Verbesserungsvorschlag. Auf keinen Fall darf über das Verhalten der Lernenden subjektiv geurteilt werden (vgl. Reeve 2016, S. 145).

6.3.2 Vertrauen auf eine informative und nicht unter Druck setzende Sprache

„Ich habe bemerkt, dass ihr sehr schlecht bei der Kochprüfung abgeschnitten habt. Was könnte der Grund dafür sein. Was denkt ihr?“ oder „Wie habt ihr euch während der Prüfung gefühlt?“ oder „Letztes Jahr hatte eine Schülerin auch das gleiche Problem und sie hatte schlechte Noten. Dann hat sie mit einem Lernpartner regelmäßig gekocht und am Ende des Schuljahres hatte sie eine positive Note.“

Indem die Lehrkraft das Problem offen anspricht, wird eine Konversation mit den Lernenden auf Augenhöhe gestartet und mit der richtigen Fragestellung der/des Lehrenden können die Lernenden das Problem eigenständig diagnostizieren und lösen (vgl. Reeve 2016, S. 146).

6.3.3 Zeigen von Geduld

Reeve und Jang (2006, S. 414) beschreiben diese Intervention mit Zuhören und Beobachten der Lernenden und Aufschieben der Hilfe und Unterstützung, bis die Lernenden sie benötigen und sie von ihnen auch gewünscht wird. Einerseits schauen die Lehrenden zu und beobachten die Lernenden und andererseits stören sie die Lernenden nicht und intervenieren nicht bei Ausführungen. Geduld ist die Ruhe der Lehrkraft beim Start einer Übung, bei der Ausführung einer Aufgabe (z.B. Kochen einer Speise) und bei den Ver-

haltensveränderungen der Lernenden. Geduld ist das tiefe Verständnis einer Lehrkraft, dass Lernen einfach Zeit braucht.

7 Positive Auswirkungen eines autonomiefördernden Unterrichts

Die beiden Forscher Reeve und Jang (2006, S. 432) haben in einer qualitativen Studie autonomiefördernde und kontrollierende Lehrkräfte beobachtet und die Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die acht Lehrverhalten in einem autonomiefördernden Unterricht (den Lernenden zuhören, den Lernenden Zeit für selbstständiges Arbeiten geben, Möglichkeiten für Sprechzeiten der Lernenden geben, den Lernenden Anerkennung für Verbesserungen und Bemühungen geben, die Lernenden ermutigen, verzweifelten Lernenden fortschrittsfördernde Hinweise geben, für Fragen ansprechbar sein und Anregungen aufgreifen und die Perspektive der Lernenden einnehmen) positiv korrelieren mit der Motivation der Lernenden. Im Gegensatz dazu verursacht ein kontrollierendes Lehrverhalten eine negative Motivation der Lernenden.

Aktuelle Studien (vgl. Cheon et al. 2019, S. 685; Cheon, Reeve & Vans-teenkiste 2020, S. 436) zeigen durch autonomiefördernden Unterricht einen Rückgang der Frustration der Lernenden hinsichtlich ihrer Autonomie und auch eine verstärkte Befriedigung ihrer Autonomie. Die positiven Auswirkungen des autonomiefördernden Unterrichts auf die Motivation der Schüler*innen im Unterricht sind zigfach empirisch belegt (vgl. Meyer-Ahrens & Wilde 2013, S. 58; Basten et al. 2014, S. 1033; Hofferberg et al 2016, S. 2114; Großmann, Fries & Wilde 2019, S. 68). In mehreren aktuellen Studien konnte die positive Korrelation zwischen autonomieförderndem Unterricht und positiven Lernergebnissen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Van den Berghe et al. 2014, S. 97; Lochbaum & Jean-Noel 2016, S. 15; Patall et al. 2018, S. 435; Teixeira et al. 2020, S. 438; Vasconcellos et al. 2020, S. 1434). Wenn Lehrkräfte autonomieförderndes Verhalten im Unterricht zeigen, wie z.B. Anbieten von Wahlmöglichkeiten, Liefern von Begründungen, Fokussierung auf die Interessen und Fragen der Lernenden, dann zeigen die Lernenden auch mehr Interesse am Unterrichtsmaterial (vgl. Patall et al. 2019, S. 534).

Reeve (2016, S. 132 f.) fasst die positiven Effekte eines autonomiefördernden Unterrichts für die Lernenden und Lehrenden zusammen: Einerseits erfahren die Lernenden durch die autonomiefördernde Haltung einer Lehrkraft

eine höherwertige Motivation (z.B. intrinsische Motivation) und zeigen andererseits auch signifikant größere Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, bessere Lernergebnisse und ein besseres psychisches und physisches Wohlbefinden als Lernende mit einer kontrollierenden Lehrkraft. Bemerkenswert ist, dass Lernende durch eine autonomiefördernde Lehrkraft nicht nur ihr akademisches Wissen verbessern, sondern dass dieser Unterricht auch positiven Einfluss auf die psychische und körperliche Verfassung der Lernenden hat. Letztendlich wird durch autonomiefördernde Haltung einer Lehrkraft nicht nur das Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie befriedigt, sondern auch die anderen beiden psychologischen Grundbedürfnisse. Ryan und Deci (2017, S. 369) beschreiben dies wie folgt: „It is worth noting that when teachers are autonomy-supportive, they are typically also supportive of the students’ needs for competence and relatedness. This is likely true because when teachers are autonomy-supportive to understand the students’ perspectives, which then allows them to understand when students need relational and competence supports. Because of this, many studies are very similar to those in which support for all three needs are assessed.“

Aber nicht nur die Lernenden profitieren von einer autonomiefördernden Grundhaltung der Lehrenden: Cheon et al. (2014, S. 331) konnten evidenzbasiert nachweisen, dass Lehrende nach einem Workshop zur Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts nicht nur vermehrt diese Methode auch tatsächlich in ihrem Unterricht anwenden, sondern auch ihre psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Integration durch das Unterrichten befriedigt werden, sie größere Unterrichtseffizienz erfahren und höhere Arbeitszufriedenheit, erhöhte Vitalität und weniger Erschöpfung nach dem Unterricht erleben.

8 Diskussion

Bevor ein autonomiefördernder Unterricht im Klassenraum realisiert werden kann, muss die pädagogische Praxis verbessert werden und geklärt werden, ob alle Lehrkräfte (oder nur ein Teil der Lehrkräfte) einer Schule diese Unterrichtsmethode lernen können. Laut einer aktuellen Studie (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 67) reagierten 90 % der untersuchten 20 Lehrkräfte positiv auf die Interaktionen eines autonomiefördernden Unterrichts und die Untersuchungen zeigen positive Evidenzen, dass sie auch autonomiefördernder in ih-

ren Klassenräumen agieren als zuvor. Die beiden Forscher konnten empirisch nachweisen, dass zwei mögliche Faktoren die Interventionseffekte limitieren: *Persönlichkeit* und *Kultur* (vgl. Reeve & Cheon 2021, S. 69).

Cheon et al. (2018, S. 345) sehen in einer verträglichen, einer offenen und in einer kausal autonom-orientierten Persönlichkeit eher die Wahrscheinlichkeit, dass diese den autonomiefördernden Motivationsstil einsetzt als eine autoritäre und kausal kontrollierende Persönlichkeit. So ist die autoritäre Einstellung der Glaube, dass Untergeordnete sich den Vorgesetzten beugen und unterwerfen (vgl. Altemeyer 1996, S. 123). Autoritäre Lehrende betonen laut Altemeyer (1998, S. 57) die Anpassung an die vorherrschende Norm, die Unterwerfung durch einen legitimen Vorgesetzten oder durch eine legitime Vorgesetzte und die Notwendigkeit eines Zwanges zum Erreichen des Zieles. Somit tendieren diese kontrollierenden Lehrkräfte dazu, dass externe Anreize und attraktive Belohnungen, soziale Erwartungen bzw. sozialer Druck und externe Kontrolle effektiv und verlässlich die Motivation der Lernenden steigern lassen. Hinsichtlich der Lernbarkeit von autonomieförderndem Unterricht haben die Lehrkräfte mit einer kausal-kontrollierenden Persönlichkeit häufig die Grenzen der Effekte eines autonomiefördernden Unterrichts aufgezeigt (vgl. Reeve et al. 2018, S. 132). Dies auch deshalb, weil diese Lehrenden Schwierigkeiten in der Wahrnehmung der positiven Effekte auf die Lernmotivation und die Mitarbeit in der Klasse haben (vgl. Van den Bergh et al. 2015, S. 75).

Die Kultur, in der die Lehrkraft lebt und arbeitet, kann Einfluss auf den bevorzugten Unterrichtsstil haben (vgl. Oyserman & Lee 2008, S. 311). Einerseits tendieren Lehrkräfte in einer hierarchischen Kultur eher zum kontrollierenden Unterrichtsstil und andererseits priorisieren Lehrkräfte in egalitären Kulturen eher den autonomiefördernden Unterrichtsstil (vgl. Yu et al 2018, S. 174; Lillard 2019, S. 939). Zahlreiche empirische Studien beweisen jedoch, dass weder die individualistische Kultur noch die kollektivistische Kultur die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der positiven Wirkung auf die Lernenden und der einfachen Umsetzung eines autonomiefördernden Unterrichts beeinflussen. Diese Befunde erklären, dass weltweit alle Lernenden von einem autonomiefördernden Unterrichtsstil profitieren können (vgl. Roth et al. 2009, S. 1119; Taylor & Lonsdale 2010, S. 655). Zusätzlich können autonomiefördernde Lehrkräfte das Schulklima positiv beeinflussen und es toleranter werden lassen (vgl. Ryan & Deci 2020). Assor et al. (2018, S. 315) konnten in diesen Schulen sogar weniger Gewalt unter den Lernenden und eine erhöh-

te Fürsorge der Lernenden untereinander im Klassenzimmer wahrnehmen. Solche empirischen Ergebnisse lassen vermuten, dass eine Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse von Lernenden und Lehrenden die Beziehung aller in der Schulgemeinschaft verbessern kann (vgl. Ryan & Deci 2020). Abschließend möchte die Autorin noch einen Ausblick auf zukünftigen autonomiefördernden Unterricht in der Berufsbildung geben.

9 Ausblick

Die aktuellen Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht (Oberwimmer et al. 2021, S. 243) zeigen eine deutliche Segregation der Schüler*innen, wobei die Heterogenität vor allem im urbanen Bereich sehr hoch ist: So hatten 2018 in Wien etwas mehr als die Hälfte der Kinder in der 4. Volksschulklasse Migrationshintergrund. Diese empirischen Daten deuten auf eine weiterhin hohe Heterogenität der Schüler*innen in den berufsbildenden Schulen hin, was zusammen mit der Situation nach der COVID-19-Pandemie und dem digitalen Wandel („Industrie 4.0“) zu einer didaktischen Herausforderung für die Lehrkräfte führen kann. Hier könnte der autonomiefördernde Unterrichtsstil eine didaktische Hilfe sein, denn das Unterrichten von Schüler*innen aus verschiedenen sozioökonomischen Kulturen oder mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status setzt einen tiefen Respekt der Lehrkraft gegenüber der Kultur, den Werten, den Zielen, den Perspektiven, der Weltsicht, den Schwierigkeiten und dem bevorzugten Unterrichtsstil der Lernenden voraus. Daher vermuten einige Bildungsforscher (Aronson & Laughter 2016, S. 163; Patall & Zambano 2019, S. 115), dass die autonomiefördernden Interventionen eine relevante Unterrichtsmethode in heterogenen Klassen sein könnten.

Der autonomiefördernde Unterrichtsstil grenzt sich auch eindeutig vom Laissez-faire-Stil ab, obwohl beide Methoden stark den Fokus auf die Lernenden richten. Aelterman et al. (2019, S. 154) bestätigen in ihren Untersuchungen, dass der autonomiefördernde Unterrichtsstil ein motivierender Ansatz zur autonomen Bedürfnisbefriedigung der Lernenden ist und die Laissez-faire-Methode hingegen einen demotivierenden Zugang mit einer autonomen Frustration darstellt. Sehr deutlich wird der Unterschied, wenn Lernende mit einer Aufgabe kämpfen und entmutigt sind: Lehrkräfte mit einer autonomiefördernden didaktischen Methode nehmen die Perspektive der Lernenden ein, fragen die Lernenden nach den Problemlösungsansätzen, liefern auch die Res-

sources, um das Problem zu bewältigen und zu lösen. Zusammengefasst kann ein autonomiefördernder Unterricht nur „falsch“ gemacht werden, wenn man die Unterstützung mit einem „Laissez-faire-Unterricht“ verwechselt.

Letztendlich sieht Heusinger (2021, S. 34 f.) die Herausforderungen dieser speziellen Ausbildung in der Verabschiedung vom Konstrukt der allwissenden, kontrollierenden Lehrkraft und der räumlich gebundenen Ausbildungsstätte. Diese Transformation wird notwendig sein, damit die Generation „Corona“ eine passende Arbeit finden und ein erfülltes Arbeitsleben führen kann. Lehrende unterstützen in einem autonomiefördernden Unterricht die Lernenden, um ein Fundament für lebenslanges Lernen legen zu können, damit die zukünftige Generation den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gewachsen ist. Denn: „The harder you push – the less you get“ (Deci & Ryan 2002, S. 63).

Trotz der vielen Studien über SDT und der Bedingungen für eine Verbesserung der Motivation und der Lernergebnisse wurde die Bedürfnisbefriedigung der beteiligten Akteur*innen im Bildungswesen von der Bildungspolitik zu wenig beachtet und umgesetzt (vgl. Patall & Zambrano 2019, S. 153). Noch immer empfinden Lehrkräfte hohen Druck durch ein vorgegebenes Curriculum, externen Leistungsdruck, Benotungsvorgaben und zentrale Tests. Wenn wir Absolventinnen und Absolventen mit den Fähigkeiten und Interessen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ausstatten möchten, dann muss dieses Ungleichgewicht abgebaut werden (vgl. Ryan & Deci 2020). Und das trifft nach Meinung der Autorin des vorliegenden Beitrags auch – oder vor allem – auf die Berufsbildung in Österreich zu.

Literatur

- Aff J. (2013). Gegen einseitige Perspektiven – Berufsbildungsforschung in Österreich zwischen evidenzbasierter Fundierung und diskussionswürdiger Bewertung der BMHS. *Wissenplus*, 14 (1), S. 17–19.
- Aff J., Greimel-Fuhrmann B. (2019). Wirtschaftsberufliche Bildung in Österreich – quo vadis?. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Internationale Berufsbildungsforschung* (S. 205–227). Wiesbaden: Springer Verlag. DOI:10.1007/978-3-658-24460-6_13.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physi-

- cal education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36 (6), S. 595–609. DOI:10.1123/jsep.2013-0229.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111 (3), S. 497–521. DOI:10.1037/edu0000293.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.
- Altemeyer, B. (1998). The Other „Authoritarian“ Personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, S. 47–91. DOI:10.1027/1614-0001.27.3.117.
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86 (1), S. 163–206. DOI:10.3102%2F0034654315582066.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72 (2), S. 261–278. DOI:10.1348/000709902158883.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, 15 (5), S. 397–413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O. & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7 (2), S. 234–243. DOI:10.1771/1477818509104328.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self-determination theory. *The Journal of Experimental Education*, 86 (2), S. 195–213. DOI:10.2347/1234-jsep-2020-045.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36 (4), S. 331–346. DOI:10.1123/jsep.2013-0231.
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, S. 99–111. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.06.004.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, S. 43–51. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.022.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R. & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction,

- frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111 (4), S. 685–702. DOI:10.1037/edu0000306.
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education*, 90. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101899.
- Bao, X. H. & Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child development*, 79 (2), S. 269–283. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01125.x.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (11), S. 1459–1473. DOI:10.1177/0146167211413125.
- Basten, M., Meyer-Ahrens, I. N. G. A., Fries, S. & Wilde, M. (2014). The Effects of Autonomy-Supportive vs. Controlling Guidance on Learners' Motivational and Cognitive Achievement in a Structured Field Trip. *Science Education*, 98 (6), S. 1033–1053. DOI:10.1002/sce.21125.
- Burda, F. (2016). Schule des sozialen Aufstiegs. Die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bewirkt eine Differenzierung berufsbildender Schulen nach Angebot, pädagogischem Weg und Schüler/innenzahlen. *Wissenplus*, 16 (1), S. 13–15.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109 (3), S. 232–252. DOI:10.1080/00220671.2014.942032.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), S. 642–650. DOI:10.1037/0022-0663.73.5.642.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology* (S. 11–40). Boston: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7_2.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223–238.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62 (1), S. 119–142.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), S. 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 431–441). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), S. 182–185. DOI:10.1037/a0012801.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (S. 416–436). New York: Sage Publications Ltd. DOI:10.4135/9781446249215.n21.
- Deissinger, T., Aff J., Fuller A. & Jorgensen C. (2013). Policy Implications and Recommendations: When do hybrid qualifications work and what benefits can be expected from them? In T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller & C. Jorgensen (Hrsg.), *Hybrid qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. (S. 243–276). Bern & Wien: Peter Lang.
- Deissinger, Th. & Wern, R. (2012). Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können „Hybridqualifikationen“ leisten? *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 66, S. 21–23. Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-210426> (2022-02-06).
- Donath, D. (2009). Diskurs um selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 1: Herausforderungen für die berufliche Bildung* (S. 43–62). Abrufbar unter: http://bwp-schriften.univera.de/Band1_09/donath_Band1_09.pdf (2022-02-06).
- Expertenrat für Integration (2019). *Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Abrufbar unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (2022-02-06).
- Gnams, T. & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36 (9), S. 1691–1705. DOI:10.10180/01443410.2015.1113236.
- Großmann, N., Fries, S., & Wilde, M. (2019). Förderung der Autonomiewahrnehmung von Schüler_innen im Unterricht (FAU): Ein Lehrkonzept für angehende Lehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters für das Fach Biologie. *Herausforderung*

- Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (1), S. 53–75. DOI:10.4119/hlz-2435
- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeit-salltag. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), S. 128–142. DOI:10.25656/01:5810.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Heusinger, W. (2021). *Die Zukunft der beruflichen Bildung – Vorteile dualer Konzepte in Zeiten globaler Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hofferber, N., Basten, M., Großmann, N. & Wilde, M. (2016). The effects of autonomy-supportive and controlling teaching behaviour in biology lessons with primary and secondary experiences on students' intrinsic motivation and flow-experience. *International Journal of Science Education*, 38 (13), S. 2114–2132. DOI:10.1080/09500693.2016.1229074.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, S. 27–38. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology Education*, 15, S. 251–262. DOI:10.1007/s11218-012-9178-2.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), S. 429–442. DOI:10.1007/s10648-006-9027-y.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 54, S. 233–248.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht-Ansatzpunkte und Barrieren (Doctoral dissertation)*. Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), S. 529–545. DOI:10.1007/BF03173470.
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31 (4), S. 939–965. DOI:10.1007/s10648-019-09483-3.
- Lochbaum, M. & Jean-Noel, J. (2015). Perceived Autonomy-Support Instruction and Student Outcomes in Physical Education and Leisure-Time: A Meta-Analytic Review of Correlates. [Percepción de la formación de apoyo a la autonomía y resultados en estudiantes en educación física y tiempo libre: Una revisión meta-analítica de correlaciones]. *RICYDE – Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (43), S. 29–47. DOI:10.5232/ricyde.

- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 23–40. DOI:10.1007/s35834-012-0025-5.
- Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen: Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichem Druck*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac?.
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation: Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhatz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation & Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 233–251). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Meyer-Ahrens I, Wilde M. (2013). Der Einfluss von Schülerwahl und der Interessantheit des Unterrichtsgegenstandes auf die Lernmotivation im Biologieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*. 41 (1), S. 57–71.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, St. & Baumegger, D. (2019): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1* (S. 123–196). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-1.4.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of personality and self-regulation* (S. 169–191). Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781444318111.ch8.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The modern language journal*, 83 (1), S. 23–34. DOI:10.1111/0026-7902.00003.
- Oberwimmer, K., Baumegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1* (S. 25–48). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-1.4.
- Oyserman, D. & Lee, S. W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134 (2), S. 311–342. DOI:10.1037/0033-2909.134.2.311.
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), S. 522–534. DOI:10.1037/a0030307-.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37 (1), S. 14–32. DOI:10.1007/s11031-012-9305-6.
- Patall, E. A., Hooper, S., Vasquez, A. C., Pituch, K. A. & Steingut, R. R. (2018). Science class is too hard: Perceived difficulty, disengagement, and the role of tea-

- cher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*, 58, S. 220–231. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.07.004.
- Patall, E. A. & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (2), S. 115–122. DOI:10.1177%2F2372732219862572.
- Patall, E. A. (2021). Self-determination theory: Eminent legacy with boundless possibilities for advancement. *Motivation Science*, 7 (2), S. 117–118. doi.org/10.1037/mot0000223.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (3). S. 217–234. DOI:10.25656/01:7936.
- Prenzel M., Kramer K. & Drechsel B. (2001) Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 37–62). Wiesbaden: Springer Verlag. DOI:1007/978-3-663-10645-6_2.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omufra, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, 26, S. 83–207. DOI:10.1023/A:1021711629417.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), S. 375–392. DOI:10.1037/0022-0663.95.2.375.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28 (2), S. 147–169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and why their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), S. 225–236. DOI:10.1086/501484.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98 (1), S. 209–218. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.209.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44 (3), S. 159–175. DOI:10.1080/00461520903028990...doi.org/10.1080/00461520903028990

- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (8), S. 406–418. DOI: 10.1111/spc3.12189.
- Reeve, J. (2016) Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Hrsg.), *Building Autonomous Learners* (S. 129–152). Singapore: Springer. Abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, S. 178–189. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.08.001.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56 (1), S. 54–77. DOI:10.1080/00461520.2020.1862657.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, S. 1119–1142. DOI: 10.1037/a0015272.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), S. 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, S. 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, Article ID: 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2. (S. 269–305). Graz: Leykam. DOI:10.17888/nbb2018-2-6.
- Schmitz, C. & Frenz, M. (2017). Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der gewerblich-technischen Berufsausbildung an unterschiedlichen betrieblichen Lernorten. Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. In R. Arnold, P. Gonon & F. Rauner (Hrsg.). *Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 163183). Berlin: LIT Verlag.

- Sloane, P. (2004d). Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 350–369). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), S. 108–120.
- Su, Y.L. & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev*, 23, S. 159–188. DOI:10.1007/s10648-010-9142-7.
- Statistik Austria (2019). *Bildung in Zahlen 2019/2020. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Abrufbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/index.html (2022-02-06).
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), S. 747–760. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.747.
- Taylor, I. M. & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32 (5), S. 655–673. DOI:10.1123/jsep.32.5.655.
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., La Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., Markland, D., Michie, S., Moller, A. C., Ntoumanis, N., Patrick, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Sebire, S. J., Standage, M., Vansteenkiste, M., . . . Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6 (4), S. 438–455. DOI:10.1037/mot0000172.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (1), S. 97–121. DOI:10.1080/17408989.2012.732563.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), S. 246–260. DOI:10.1037/0022-3514.87.2.246.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76 (2), S. 483–501. DOI:10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x. . . . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Hrsg.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 16 Part A)* (S. 105–165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0749.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L. & Soenens, B. (2019). Seeking Stability In Stormy Educational Times: A Need-Based Perspective On (De)Motivating Teaching Grounded In Self-Determination Theory. *Motivation in Education at a Time of Global Change*, 20, S. 53–80. DOI:10.1108/S0749-7423201900000200 04.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, S. 1–31. DOI:10.1007/s11031-019-09818-1.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112 (7), S. 1444–1469. DOI: 10.1037/edu0000420.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203–268). Weinheim: PVU.
- Winther, E. (2006). *Motivation in Lernprozessen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Yu, S., Chen, B., Levesque-Bristol, C. & Vansteenkiste, M. (2018). Chinese education examined via the lens of self-determination. *Educational Psychology Review*, 30 (1), S. 177–214. DOI:10.1007/s10648-016-9395-x.
- Zougkou, K., Weinstein, N. & Paulmann, S. (2017). ERP correlates of motivating voices: Quality of motivation and time-course matters. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12 (10), S. 1687–1700. DOI:10.1093/scan/nsx064.

Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept

Reinhard Bauer, Stefan Illedits, Brigitte Edlmann-Mutz

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern sich der Pattern-Ansatz bzw. die Mustertheorie von Christopher Alexander als ein potenzielles Konzept für die Gestaltung eines Netzwerks für die nachhaltige Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland heranziehen lässt. Der Kerngedanke dabei ist aufzuzeigen, wie Alexanders Ansatz von der Architektur abstrahiert auf die konzeptionelle Planung und Gestaltung einer Community of Practice für eine innovative Lehrerbildung übertragen werden kann, die das Ziel verfolgt, im Bereich der (hoch-)schulischen Berufsbildung Erfahrungen und Informationen auszutauschen sowie sich gegenseitig zu unterstützen, um so gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Angestrebt wird eine Art von Lyophilisat für theoretische und praktische Implikationen und für weitergehende, vertiefende Forschung.

Schlüsselwörter

Mustertheorie, Berufsbildung, Kooperation, Lehrerbildung, Schulentwicklung, Zusammenarbeit von Pädagogischer Hochschule und Schule

Abstract English

This contribution explores the question to what extent Christopher Alexander's pattern approach or pattern theory can be used as a potential concept for designing a network for sustainable cooperation of vocational schools in Vienna, Lower Austria and Burgenland. The core idea is to show how Alexander's approach can be transferred from architecture to the conceptual planning and design of a community of practice for innovative teacher education, which aims to exchange experiences and information in the field of (high) school

VET and to support each other to enable joint learning. The aim is to create a kind of lyophilizate for theoretical and practical implications and for further in-depth research.

Keywords

Pattern theory, vocational training, cooperation, teacher education, school development, cooperation between university college of teacher education and school

Zu den Autoren / Zur Autorin

Reinhard Bauer, HS-Prof. Mag. Dr. MA; Leiter des Instituts für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessor für Unterrichtswissenschaften mit dem Schwerpunkt auf didaktischem Design.
Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Stefan Illedits, Mag.; Studienkoordinator für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe an der Pädagogischen Hochschule Wien.
Kontakt: stefan.illedits@phwien.ac.at

Brigitte Edelmann-Mutz, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, BEd MA; Studienkoordinatorin für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Ernährung.
Kontakt: brigitte.edelmann-mutz@phwien.ac.at

1 Einleitung

Dieser Beitrag folgt dem typischen Aufbau eines Entwurfsmusters (Bauer 2015; Alexander et al. 1977), d.h. jeder einzelne Abschnitt widmet sich einem der obligatorischen Beschreibungsfelder wie dem Umfeld, dem Problemfeld, dem Spannungsfeld, dem Lösungsfeld und den daraus resultierenden Konsequenzen. Diese Art der Strukturierung macht schon allein deshalb Sinn, da die (ersten) Überlegungen zur Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung einem Entwurfsmuster sehr ähnlich nicht nur eine mögliche Lösung in detaillierter Form zu präsentieren beabsichtigen, sondern auch den gesamten Prozess, der zu einer Lösung führt.

Abschnitt 1 widmet sich dem Umfeld, spricht der Ausgangslage für die Konzeption und die Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. Abschnitt 2 spürt der Bedeutung von Kooperationen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen nach sowie deren unterschiedlichen

(inter-)nationalen Ausformungen. Abschnitt 3 steht unter dem Vorsatz, das Spannungsfeld zu analysieren, und zwar in Hinblick auf die Frage, was das Ziel des Partnerschulen-Netzwerks ist und durch welche Faktoren es beeinflusst wird. Abschnitt 4 setzt sich mit einer möglichen Lösung auseinander und Abschnitt 5 diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Mustern und deren theoretischen und praktischen Implikationen.

2 Das Umfeld verstehen

Für die Beschreibung eines Musters ist das Umfeld von besonderer Bedeutung, da es den Ursprüngen eines Problems oder einer Herausforderung nachgeht und den Kontext angibt, in dem die Anwendung des Musters nützlich ist: „Welches sind die Ursprünge des Problems? Welches Szenario illustriert das Problem? In welcher Situation/welchem Umfeld ist das Muster nützlich?“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 32).

2.1 Ausgangslage

Das Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW) steht seit vielen Jahren im Rahmen seiner Vollzeitstudien und berufsbegleitenden Studien mit Berufsschulen und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland in einer engen Verbindung. Das IBB ist in diesem Kontext für die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen verantwortlich. Im Ziel- und Leistungsplan der PHW für die Periode 2022 bis 2024 (PH Wien 2021) findet sich der Kompetenzschwerpunkt „Duale Professionalisierung in der Berufsbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung)“ mit bundesweiter Wirkung. Eines seiner Ziele ist der Aufbau eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland als Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrer*innen-Bildung der Sekundarstufe Berufsbildung.

Das IBB kann auf bereits aufgebaute Strukturen und bestehende Vernetzungen rekurren, die als Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung über die eigentliche Verbundregion hinaus in Zusammenarbeit mit den umliegenden Bundesländern jedenfalls institutionalisiert werden sollen. Ähnlich der eingegliederten Praxisschulen an der PHW sind unserer Meinung nach auch in der beruflichen Bildung die Berufsschulen (BS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS), an denen die Studierenden des IBB

ihre Schulpraxis – Vollzeitstudien in den Fachbereichen Ernährung, Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung), Mode und Design – absolvieren bzw. bereits selbst unterrichten – berufsbegleitende Studien in den Fachbereichen Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG), Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESE), Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE) sowie Soziales (SOZ) – als „Forschungs- und Modellschulen“ zu betrachten, wie es im PH-Entwicklungsplan (PH-EP) 2021 – 2026 (BMBWF 2019, S. 17), dem strategische Basisdokument für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel, den Hochschultyp Pädagogische Hochschule in der Gesamthochschullandschaft in Österreich zu positionieren und qualitäts- und entwicklungsorientiert zu steuern, heißt. Im Strategischen Ziel 4 – Weiterentwicklung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung – des PH-EP ist u.a. zu lesen, dass es die Aufgabe, der Pädagogischen Hochschulen sei, die Pädagog*innen während ihres gesamten Professionalisierungskontinuums, also in der Erstausbildung, dem Berufseinstieg und der Karriereentwicklung, im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wissenschaftsgeleitet und praxisbezogen zu bilden. Gefordert wird eine Neukonzeptionierung der eingegliederten Praxisschulen als Modellschulen – „[...] Orte innovativer Schul- und Unterrichtsgestaltung, an denen Studierende in einer für Schul- und Unterrichtsentwicklung offenen Umgebung pädagogisch-praktische Studien absolvieren und die Erfahrungen auf hohem Niveau reflektieren“ (ebd., S. 28) – und Forschungsschulen – „[...] Orte der engen Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (ebd.). Was hier dezidiert für die eingegliederten Praxisschulen formuliert wird, muss selbstverständlich gleichermaßen für die „Praxisschulen“ im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung seine Gültigkeit haben.

Mit der Schaffung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland sollen schon länger bestehende Partnerschaften (derzeit mit mehr als 100 BS und BMHS in allen drei Bundesländern) im Bereich der pädagogisch-praktischen Studien (PPS) bzw. Schulpraktika intensiviert werden. Darüber hinaus gilt es, weitere verbindliche Partnerschaften im Bereich der berufsfeldbezogenen Forschung zwischen der PH Wien und den Schulen auf- und auszubauen. Die Zusammenarbeit kann somit über verschiedene Schwerpunkte ausgestaltet werden, die in mindestens einem der vier Bereiche Praxisbetreuung, Forschung, Fort- und Weiterbildung sowie Lehre und Mentoring individuell je nach Schulanliegen vertieft werden können.

Was sind die Benefits des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung? Für die unterschiedlichen Praxisphasen (Vollzeitstudien) und die Ausbildungsphase (berufsbegleitende Studien) ist für die PHW eine gute Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen unumgänglich. Dasselbe gilt für die Kooperation im Kontext der berufsfeldbezogenen Forschung: Durch Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen wird eine Grundlage für Befragungen und Erhebungen verschiedenster Arten geschaffen, sowohl für Forschende an der PHW als auch für Studierende, bspw. im Rahmen von studentischen Masterarbeiten. Jennek et al. (2019, S. 7) weisen darauf hin, dass kleine wissenschaftliche Projekte wie etwa Masterarbeiten für einzelne, sich beteiligende Schulen zwar nicht immer einen unmittelbaren Nutzen haben, allerdings von Bedeutung sind, wenn es darum geht, „das bildungswissenschaftliche und fachdidaktische, empirisch abgesicherte Wissen zu erweitern, etwa Erkenntnisse über Strategien guten, das heißt lernwirksamen Unterrichts oder über einen produktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht. [...] Erkenntnisse aus der Forschung fließen anschließend in die Lehreraus- und -weiterbildung ein und verbessern so kontinuierlich die Wissensbestände von Lehrkräften.“

Die Zusammenarbeit zwischen PHW und BS sowie BMHS wird durch Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) vertieft. Die PLG befassen sich mit drängenden schulischen Entwicklungsthemen im Bereich des Unterrichts und kooperieren langfristig mit einschlägig forschenden Wissenschaftler*innen. Für die im Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung beteiligten Schulen ergeben sich so Möglichkeiten, ihr Lehrpersonal durch fundierte Unterstützung der PHW weiter zu professionalisieren und den (Fach-)Unterricht weiterzuentwickeln.

Die Ausgestaltung der Kooperation soll in einer gemeinsamen Kooperationsvereinbarung abgestimmt werden. Die Vergabe des Status „Partnerschule Berufsbildung“ soll je nach Schwerpunkt an unterschiedliche Kriterien gebunden sein. Die enge Kooperationsmöglichkeit soll allen BS und BMHS im Einzugsgebiet der PH Wien (W, NÖ, B) offen sein.

2.2 Mustertheorie

Für Architekt*innen (u.a. ARCH+ 1984; Salingaros 2010; Mehaffy et al. 2020), Designer*innen (u.a. Fincher 1999; Goodyear & Retalis 2010) und in den letzten Jahrzehnten auch für Programmierer*innen (u.a. Gamma et al.

1994), digitale Unternehmer*innen (u.a. Schuler 2008) und Lehrende (u.a. Bauer 2013, 2015; Bauer & Baumgartner 2010, 2011, 2012; Baumgartner 2011; Bergin 2000; Derntl 2007; Iba & Miyake 2010; Kohls & Wedekind 2011) gibt es ein Nachschlagewerk, das wahrscheinlich mehr als jedes andere herangezogen wird: „A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction“ (Alexander et al. 1977). Dieses 45 Jahre alte enzyklopädische Werk besteht aus 253 „Mustern“, von denen jedes eine bestimmte Dynamik zwischen Menschen und den Umgebungen untersucht, in denen sie arbeiten, spielen und leben. Christopher Alexander, der am 17. März 2022 in Binsted (Großbritannien) verstarb, und seine Co-Autorinnen und Co-Autoren am Center for Environmental Structure in Berkeley stützten die in den 1970er Jahren verfassten mehr als 1000 Seiten von „A Pattern Language“ auf eine Theorie: Die Menschen haben eine sich entwickelnde Beziehung zu ihrer Umwelt, in der sie leben, und sie formen sich gegenseitig. Was das Buch von Alexander et al. und „The Timeless Way of Building“ (Alexander 1979) v.a. für Nicht-Architekt*innen so interessant macht, ist die Idee des „Musters“ als Organisationsprinzip.

Für Alexander ist ein Pattern bzw. Design Pattern (dt. Muster bzw. Entwurfsmuster) „eine archetypische, möglichst die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigende Lösung für ein Problem in einem bestimmten Kontext“ (Bauer 2015, S. 19). Muster finden, setzt Alexander mit dem Finden von invarianten Lösungen für Probleme gleich: „[A pattern] tries to capture just that essence – that field of relationships – which is common to all possible solutions to a stated context. It is the invariant behind the huge variety of forms which solve the problem. There are millions of particular solutions to any given problem; but it may be possible to find someone property which will be common to all these solutions. That is what a pattern tries to do“ (Alexander 1979, S. 260).

Ein Muster charakterisiert sich aus einer dreiteiligen Regel: Im Kontext X löst die Form Z das Problem Y: „Each pattern is a three-part rule, which expresses a relation between a certain context, a problem, and a solution. As an element in the world, each pattern is a relationship between a certain context, a certain system of forces which occurs repeatedly in that context, and a certain spatial configuration which allows these forces to resolve themselves. As an element of language, a pattern is an instruction, which shows how spatial configuration can be used, over and over again, to resolve the given system of

forces, wherever the context makes it relevant. The pattern is, in short, at the same time a thing, which happens in the world, and a rule which tells us how to create that thing, and when we must create it. It is both a process and a thing; both a description of a thing which is alive, and a description of the process which will generate that thing“ (Alexander 1979, S. 23).

Bauer und Baumgartner (2012, S. 21 f.) heben vor diesem Hintergrund einen wesentlichen Aspekt hervor: Nach Alexanders Definition tradiert ein Muster Erfahrungswissen, sprich den Kern einer bewährten generischen Lösung für ein immer wiederkehrendes Problem in einem bestimmten Kontext. Die Betonung liege allerdings eindeutig auf dem Kern einer Lösung. Die Lösung des Problems ließe sich zwar millionenfach anwenden, allerdings nicht wie eine Schablone, eine Vorlage oder gar ein Rezept. Die bloße Beschreibung des Kernelements aller öglichen Lösungen zwingt die Anwender*innen des entsprechenden Musters zu einer Anpassung an die eigenen Zwecke im eigenen Kontext.

Von besonderer Bedeutung, so Bauer (2015, S. 62), ist das Spannungsfeld mit seinen Kräften („Forces“). Diese gilt es mit Hilfe der Lösung auszubalancieren. Einzelne Muster werden so zu Elementen einer (Muster-)Sprache und bieten Handlungsanweisung für dieses Ausbalancieren. Ein Muster beschreibt den Sachverhalt („a thing, which happens in the world“) und dokumentiert den generativen Prozess, der zu diesem Sachverhalt führt („the process which will generate that thing“). Der Prozess des Findens und (Be-)Schreibens eines Musters erfordert somit analytisches und synthetisches Denken bzw. Arbeiten.

Für Leitner (2015, S. 27) liegt es auf der Hand, dass Alexanders architektonische „Mustertheorie“ (Leitner 2007) auf andere Strukturen und Prozesse übertragen wird und sich so Reformansätze für Mitbestimmung und Mitgestaltung in allen möglichen Bereichen ergeben: „Wo immer gestaltet wird, scheint es plausibel, Alexander’sche Denkweisen anzuwenden. In fast jedem gesellschaftlichen Bereich haben die Menschen das Gefühl, dass es einer Veränderung hin zu mehr gemeinschaftlicher Vernunft und Mitbestimmung bedarf.“ Grundvoraussetzung für den Erfolg eines Gestaltungsprozesses sei, so Leitner, die ganzheitliche Wahrnehmung eines Systems und seiner Potentiale: „Dies kann nur gelingen, wenn man sich auf das Spezifische der Situation vor Ort einlässt sowie die Betroffenen und ihre Bedürfnisse einbezieht. [...] Die Betroffenen sollen am besten selbst zu Mitgestaltern werden“ (Leitner 2015, S. 32). Ein weiterer, wesentlicher Aspekt neben dieser Offenheit sei

die Lebendigkeit. Sie liege „der Auswahl und Adaptierung von Mustern und der Letztentscheidung über alle Transformationen zugrunde“ und „beinhaltet in einem wohlverstandenen Sinn Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Lebensunterstützung‘ und ‚Resilienz‘ und rundet sie ab“ (ebd., S. 33).

Hier lässt sich nun ein Bogen von der Mustertheorie hin zu Wenger et al. (2002) spannen, die sich im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit Communities of Practice (CoPs) die Frage stellen, wie wir Lebendigkeit gestalten können. Lebendigkeit wird – wie auch Muster – nicht *erfunden*, sondern *gefunden*. Es ist auch nicht möglich, sie im traditionellen Sinne durch Vorgabe einer Struktur oder eines Prozesses zu entwerfen und dann umzusetzen. Nichtsdestotrotz geschieht Lebendigkeit automatisch: „Communities, unlike teams and other structures, need to invite the interaction that makes them alive“ (ebd., S. 50). Wenger et al. (ebd.) führen einen Park als Beispiel an: Er sei umso attraktiver, wenn er Abkürzungen zwischen verschiedenen Zielen biete. Er lade zum Mittagessen oder zum Plaudern ein, wenn er Bänke abseits des Hauptweges habe und diese in Sicht-, aber nicht in Hörweite sowie neben etwas Interessantem wie bspw. einem Blumenbeet seien.

Ähnlich verhält es sich mit Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88)¹: „In europäischen Großstädten gibt es ein Straßencafé in jeder Nachbarschaft [. . .]. Das Vorhandensein solcher Orte schafft einen sozialen Zusammenhalt in der Gemeinde. [. . .] Es trägt enorm zur Identität einer Nachbarschaft bei. Ein Neuankömmling findet hier eine der wenigen Situationen, wo er sich eingewöhnen und die Leute, die hier leben, kennenlernen kann. [. . .]. [Das Café] bietet einen Rahmen für angeregte Diskussionen – Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, Erfahrungen und Gedankenaustausch“ (Alexander et al. 2011, S. 468).

3 Das Problem verstehen

Für ein zu lösendes Problem gibt es eine Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten. Eingeschränkt wird dieses Spektrum durch das Umfeld, das die Rahmenbedingungen für die Gestaltung vorgibt. Widerstreitende Kräfte, die aus ihrem Gleichgewicht geraten sind, haben zum Problem geführt. Nun geht es dar-

¹ Die aus Alexanders „Eine Muster-Sprache“ (2011) angeführten Muster werden im vorliegenden Beitrag immer mit Majuskeln geschrieben. Die Ziffer innerhalb der runden Klammern gibt die Nummer des entsprechenden Musters an.

um, diese im Widerspruch stehenden Kräfte zu analysieren und durch eine entsprechende Lösung zu optimieren bzw. auszubalancieren.

3.1 Bedeutung von Kooperationen zwischen Hochschule und Schule für eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung

Um ein zukünftiges Partnerschulen-Netzwerk in der Berufsbildung konzipieren, gestalten und etablieren zu können, ist es notwendig, einen Blick auf bereits bestehende Kooperationsprojekte im (inter-)nationalen Kontext zu werfen, um so weitere Einblicke in die Thematik zu erhalten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Wichtigkeit von Kooperationen im (hoch-)schulischen Kontext gegenwärtig von großer Relevanz ist, um schlussendlich eine neue Qualität der Professionalisierung zu erreichen.

Zwei Publikationen sind vor diesem Hintergrund besonders hervorzuheben: „Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern“ (Kleemann, Jennek & Vock 2019) und „Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation“ (Pissarek et al. 2022).

Kleemann, Jennek und Vock (2019) gehen in ihrem Sammelband davon aus, dass es Kooperationen von Universität und Schule schon lange gibt. Sie tragen zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule bei und ermöglichen Universitäten wissenschaftliche Untersuchungen im Feld. Im Fokus ihres Interesses steht v.a. die Frage, wie Lehramtsstudierende gewinnbringend in diese Kooperation eingebunden werden können. Anhand von Konzepten verschiedener Universitäten und konkreten Beispielen versuchen die Autorinnen zu zeigen, wie diese trilateralen Kooperationen aussehen können.

Pissarek et al. (2022) wenden sich mit ihrer Publikation wiederum an Hochschullehrende, an Schul- und Unterrichtsentwickler*innen, Lehramtsstudierende, Praktiker*innen und Lehrpersonen sowie an alle Institutionen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung involviert sind. Ausgehend vom im Herbst 2017 an der Universität Klagenfurt etablierten Projekt Kooperationschulen, dessen Ziel es war, schulische Praxis und wissenschaftliche Forschungsarbeit zu verzahnen, um so Synergieeffekte zu erzielen, die einen Mehrwert für alle Beteiligten darstellen, machen sie erfolgreiche Kooperationskonzepte sichtbar, evaluieren und reflektieren Gelingensbedingungen sowie Stolpersteine und bemühen sich um eine Abstraktion von Generalisierbarem.

Das leitende Prinzip von erfolgreichen Kooperationen, wie es in den beiden Publikationen in Form von gesammelten Konzepten und konkreten Beispielen offengelegt wird, bringen Kleemann, Jennek und Vock (2019, S. 126) auf den Punkt: Für eine gute und funktionierende Zusammenarbeit haben alle beteiligten Akteur*innen ihre spezifische Perspektive auf eine Fragestellung und damit ihre eigene Expertise für die Bearbeitung bzw. das Finden einer Lösung beizusteuern. Lehrkräfte tragen auf eine aktive Weise und mit hohem Engagement zu Optimierung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht bei, Forschende entwickeln ihre Ideen nicht im Elfenbeinturm, sondern helfen mit ihrem theoretisch und empirisch fundierten Wissen, konkrete Herausforderungen in der Schule zu bearbeiten, Studierende werden zu Vermittelnden zwischen Theorie und Praxis, indem sie kritisch auf die praktische Anwendbarkeit theoretischer Erkenntnisse und die theoretische Rückbindung schulpraktischer Gestaltung blicken.



Übersicht 1: Dimensionen der Zusammenarbeit im Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung (in Anlehnung an Koren 2022, S. 55)

Übersicht 1 veranschaulicht die Dimensionen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen – Hochschullehrpersonen, (berufsbegleitend) Studierende, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Praxislehrpersonen, Schüler*in-

nen, BS, BMHS, Bildungsdirektionen und BMBWF – im intendierten Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen, Schulforschung und die daraus resultierende Schulentwicklung.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es unumgänglich, dass sich alle am Partnerschulen-Netzwerk Beteiligten auf Augenhöhe begegnen, unabhängig davon, in welcher Institution sie strukturell bzw. in welchen Arbeitszusammenhängen sie verortet sind und welchen Beschränkungen sie dadurch unterliegen. Nur wenn sich alle offen auf die Zusammenarbeit einlassen und durch das Einbringen ihrer jeweiligen Expertise einen Beitrag zur Bearbeitung einer Fragestellung oder zum Lösen eines Problems leisten, können auch alle davon profitieren (vgl. Kleemann, Jennek & Vock 2019, S. 128).

3.2 Nationale und internationale Kooperationsansätze

An drei österreichischen Universitäten wurden in den letzten Jahren Modelle für die Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen entwickelt und umgesetzt, teilweise mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Das Zentrum für Lehrer*innenbildung an der Universität Wien sieht die Stärkung und den Ausbau der Kooperation von Universität und Schule als eines seiner zentralen Anliegen. Eine stärkere Anbindung an die universitäre Forschung und Lehre sowie die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen stehen dabei im Vordergrund. Ziel ist der Aufbau einer institutionenübergreifenden Scientific Community (vgl. ZLB 2022a). Die Zusammenarbeit mit der Universität Wien ist für Schulen auf zwei Stufen möglich: als „Kooperationsschule der Universität Wien“ (ZLB 2022b) für bis zu drei Schuljahre mit Möglichkeit der Verlängerung (Kriterien: Durchführung eines Praxisforschungsprojekts gemeinsam mit der Bildungswissenschaft bzw. einem fachdidaktischen Arbeitsbereich der Universität Wien unter Einbindung von Lehrer*innen, Studierenden und Wissenschaftler*innen inklusive Sichtbarmachung der relevanten Ergebnisse; Bereitschaft, sich in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen im Rahmen der Schulpraxis und der Praxisphase im Masterstudium zu engagieren) oder als „Kooperationsschule^{plus} der Universität Wien“ (ZLB 2022c) für vier Jahre mit der Option der Verlängerung im Zuge der nächsten Ausschreibung (Kriterien: bestehende Kooperation mit der Universität Wien in mindestens zwei Fachbereichen; Bereitschaft zur Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit; Verknüpfung der Kooperationsin-

halte mit dem Schulprofil; Zurverfügungstellung von Praktikumsplätzen für Masterstudierende in der Induktionsphase).

Mit der Einrichtung der School of Education (SoE) an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS) im Jahr 2012 wurde die jahrzehntelange Zusammenarbeit mit Salzburger Schulen durch den Aufbau eines Schulnetzwerks und durch die Vergabe des Prädikats „Kooperationsschule der PLUS-SoE“ an Mittelschulen (MS), allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) professionalisiert (PLUS-SoE 2022a). Im Fokus der Zusammenarbeit zwischen PLUS-SoE und Schule stehen die Schulforschung und -entwicklung, Transferinitiativen auf der Ebene der Schüler*innen, die schulpraktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden und die Fort- und Weiterbildung (PLUS-SoE 2022b).

Die Modelle der Universität Wien und der Universität Salzburg standen Pate für die Schaffung von längerfristigen Kooperationen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) mit Schulen. Analog zu den beiden anderen Universitäten hat sich die School of Education (SoE) an der AAU in kontinuierlicher Abstimmung mit der Koordinationsstelle Lehramtsausbildung das Ziel gesetzt, Kooperationsschulen an die AAU zu binden, durch die es möglich wird, schulische Praxis und wissenschaftliche Forschungsarbeit zu verzahnen, um so Synergieeffekte zu erzielen, die für beide Seiten, sprich sowohl die Schulen als auch die AAU einen Mehrwert darstellen (AAU-SoE 2022): Schulen bekommen u.a. wissenschaftliche Unterstützung im Kontext der qualitativen Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer*innen können das Fort- und Weiterbildungsangebot der Universität nutzen, sie arbeiten als Forscher*innen gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, Studierenden sowie Schüler*innen an Fragestellungen, die unmittelbar aus ihrer schulischen Praxis stammen oder diese betreffen, Schüler*innen wird der Übergang ins Studium durch Informationen in Form von Workshops, Vorträgen etc. zum Studium und zur Studienwahl erleichtert, Studierende erhalten die Möglichkeit, Projekte und Forschungsaufgaben im pädagogisch-praktischen Arbeitsfeld umzusetzen und Wissenschaftler*innen können die erhobenen Daten und Ergebnisse für Publikations- und weitere Forschungszwecke verwenden.

Die drei skizzierten Modelle an österreichischen Universitäten zeichnen sich durch eine bilaterale Zusammenarbeit aus. Meist sind es thematische Partnerschaften zwischen universitären Arbeits- bzw. Fachbereichen und einzelnen Schulen im Kontext von Praxisforschungsprojekten.

Neben den Entwicklungen an österreichischen Universitäten tut sich auch im internationalen Bereich so einiges in puncto Zusammenarbeit zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen. Kleemann, Jennek und Vock (2019) verweisen auf das zentrale Handlungsfeld der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)“, deren Ziel es ist, die Qualität des Praxisbezugs in der Lehrerbildung unter Einbeziehung der Schulwirklichkeit zu verbessern. In den Förderphasen 2014 bis 2018 und 2019 bis 2023 wurden bzw. werden Projekte gefördert, die eine Lehrkräfteausbildung „aus einem Guss“ (BMBF 2015) in den Fokus rücken. Als wesentliche Bedingungen für den Erfolg dieses Unternehmens werden die Verankerung von schulpraktischen Elementen in die Ausbildung von Lehrer*innen von Anfang an und eine enge Verzahnung der drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – betrachtet. Neben konzeptionellen Beiträgen, die unterschiedliche Kooperationsansätze an deutschen Hochschulen und Universitäten sowie Good-Practice-Beispiele vorstellen, ermöglichen Kleemann, Jennek und Vock (2019) auch einen Einblick in Bemühungen außerhalb Deutschlands. Interessant ist hier der Beitrag von Staub (2019) von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), die über das Projekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ berichtet. Durch eine engere Verbindung von Hochschule und Schule soll eine neue Qualität von Professionalisierung erreicht und Professionalisierungsdefizite der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen abgebaut werden. Gelingen soll das durch eine Verzahnung von Hochschule und Schule, die die berufspraktische Ausbildung von Studierenden in Anlehnung an Wengers „Communities of Practice“ kooperativ verantworten. Alle Schulen, die mit der PH FHNW eine enge Kooperation eingehen, werden zu Partnerschulen. Das Zentrum des Partnerschulkonzepts bildet der Umgang mit dem sogenannten Theorie-Praxis-Dualismus, der für die Professionalisierung von Lehrpersonen als wesentliche Herausforderung betrachtet wird.

Nicht weniger interessant ist das Modell der „University Schools“ (Hunzkaar & Riksen 2019). „University Schools“ sind Schulen, mit denen die Universität eine besonders enge Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Lehrerbildung pflegt. Dieses Modell der Universitätsschulpartnerschaft ermöglicht den Austausch von Wissen zwischen den Institutionen sowie die Zusammenarbeit bei Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf einem Niveau, das es

bisher in den Partnerschaftsmodellen in der Lehrerausbildung in Norwegen nicht gab. Die enge Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen war der Schlüssel zum Erfolg der Umstrukturierung der Lehrerausbildung an der Universität Oslo. 2014 bezeichnete ein internationaler Evaluierungsausschuss das Konzept der Universitätsschulen als „the jewel in the crown“ (ebd., S. 258) im Streben nach Exzellenz in der Lehrerausbildung.

Das Besondere am University-Schools-Modell der Universität Oslo ist der Zugang zu Informationen. Dieser ist symmetrischer als in anderen Modellen der Zusammenarbeit (s. die weiter oben angeführten Beispiele aus Österreich): Anstelle einer Prinzipal-Agenten-Beziehung zwischen Universität (= Auftraggeberin) und Schule (= Beauftragte) findet ein Dialog über Inhalt und Leistung zwischen den beiden Akteurinnen statt. Das University-Schools-Modell wird als eine Arena verstanden, in der alle Akteur*innen – Lehrkräfte, Studierende, akademisches Personal und Mentor*innen an den Schulen – als Lernende betrachtet werden und Wissen gemeinsam entwickelt wird (vgl. ebd., S. 261).

Um ein kontinuierliches Engagement der Schulen zu gewährleisten, war es unumgänglich, so Hunskaar und Riksen (ebd., S. 265), dass die Erwartungen an die Zusammenarbeit auf beiden Seiten festgelegt werden mussten. Aus den Gesprächen über die Zielsetzungen und die Rollenverteilung innerhalb der Partnerschaft ergab sich eine gegenseitige Vereinbarung zur Zusammenarbeit in drei Bereichen: in der Entwicklung der Qualität der Praktika für Lehramtsstudierende, in der Einrichtung gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den Schulen und der (Weiter-)Entwicklung der Lehrerausbildung (Programmgestaltung). Für jedes dieser übergreifenden Ziele wurden die Erwartungen an jede der Partnerinnen definiert, wobei jedes Mal, wenn eine Erwartung für die Schule genannt wurde, auch eine entsprechende Erwartung für die Universität definiert wurde. So ist die Universität Oslo bspw. gemäß dieser Vereinbarung verpflichtet, mögliche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den Schulen zu ermitteln, und die Schulen sind ihrerseits zur Beteiligung verpflichtet. Ein weiteres Beispiel für die Wechselbeziehungen zwischen den Zielen ist die Verpflichtung der Schulen, sich positiv über den theoretischen Teil der Lehrerausbildung auf dem Campus zu äußern, während die Universität verpflichtet ist, die Schulen als Partnerinnen in der Lehrerausbildung anzuerkennen. Dies stellt einen Versuch dar, alte Sichtweisen und Vorurteile zu ändern, die zwischen den beiden Kooperationspartnerinnen bestanden

und die den Lehrenden an der Hochschule als die sogenannte Dichotomie von Theorie und Praxis bekannt sind.

Mit dem Narrativ des University-Schools-Modell der Universität Oslo verweisen Hunskaar und Riksen (ebd.) auf eine Verschiebung der Rolle der Universität von der Hauptakteurin zur gleichberechtigten Partnerin in einem gemeinsamen Rahmen von gemeinsam festgelegten Zielen. Wenn die Ziele von allen beteiligten Partnerinnen, sprich der Universität und der Schule gemeinsam erarbeitet werden, werden die einzigartigen Beiträge der einzelnen Akteurinnen sichtbar und es entstehen gemeinsame Narrative über Ergebnisse und Werte. Für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung ist das ein wesentlicher Ansatzpunkt.

4 Das Spannungsfeld verstehen

Bauer und Baumgartner (2012, S. 24) weisen darauf hin, dass das Spannungsfeld Auskunft darüber gibt, welches die Einflussfaktoren sind, die es bei der Suche nach einer passenden Lösung zu beachten gilt. Wesentlich dabei ist, dass die Entscheidung für eine mögliche Lösung immer nur bestimmte Einflussfaktoren bzw. Kräfte berücksichtigen kann und andere ausklammern muss. Die Ausbalancierung aller Spannungen in einem Feld können somit nicht von einem einzelnen Teil der Lösung erreicht werden.

Gestalten ist immer ein adaptiver Prozess und Gestalter*innen müssen bei ihrer Suche nach einer guten Lösung immer wieder Entscheidungen treffen, um sich so der idealen Lösung schrittweise anzunähern. Dies erfordert es, positive und negative Einflussfaktoren im Spannungsfeld zwischen Entwurfskontext und Entwurfslösung auszubalancieren (Bauer 2015, S. 77).

Das Spannungsfeld, das sich im Kontext der Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung auftut, muss vor diesem Hintergrund aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

4.1 Konzeption eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung

Eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, verbunden mit einem stärkeren Fokus auf die Lernenden sowie die Orientierung an ihren individuellen Ansprüchen und Kompetenzen, ist das grundsätzliche Ziel der Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Berufsschulen und für den fachtheoretischen und

fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist bedarfsorientiert und berufsbegleitend. All jene, die an berufsbildenden Schulen unterrichten wollen, müssen vor ihrem Eintritt in den Schuldienst eine mehrjährige facheinschlägige Berufspraxis in der Wirtschaft absolviert haben. Der Praxisbezug ist somit ein zentrales Element des berufsbildenden Schulwesens. Dies macht auch deutlich, dass das „traditionelle Modell, zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit“ [...] im Zuge der modernen Gesellschaftsentwicklung ausgedient [hat]. Sowohl Individuen als auch die Gesellschaft sind immer wieder gefordert, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Dies erfordert ein grundsätzliches Umdenken bei der Entwicklung von Konzepten: nämlich nicht von den Institutionen und ihrem Angebot aus zu denken, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage auszugehen, um in der Lage zu sein, differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu entwickeln“ (Pellert 2016, S. 73).

Im Kontext der Quereinstiegsthematik gewinnt die bereits weiter oben angesprochene Dichotomie von Theorie und Praxis an Bedeutung. Ertl-Schmuck (2019, S. 48) bringt es auf den Punkt: „Es scheint wohl so zu sein, dass den Studierenden die Bildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung schwerfällt, das pädagogische Handeln eher auf der Anwendungsebene gedeutet wird und sie möglichst schnell fit für die Schulpraxis werden möchten. Damit hängt ein Verständnis zusammen, in dem Theorien im praktischen Handeln umzusetzen seien. Zum anderen werden Praxis und Theorie entgegengesetzt gedeutet. Hier wird die Relevanz der Theorie für die Praxis generell infrage gestellt. Theorie, das ist die Welt der Wissenschaft, und Praxis die Welt der Schulpraxis, in der gehandelt wird.“ Diese Sichtweise lässt sich nicht nur bei Quereinsteiger*innen im Bereich der Ausbildung beobachten, sondern auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, fordert Pellert (2016, S. 79) die Entwicklung einer Theorie der Praxis: „[...] die Probleme der Praxis können nicht durch bloße Theorieanwendung bewältigt werden: Theorie und Wissen tragen kaum Früchte, wenn sie nicht in der Praxis reflektiert werden. Nur durch das Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis [...] können Handlungen immer wieder an veränderte Rahmenbedingungen angepasst und weiterentwickelt werden und dadurch in der Praxis zum Ziel führen.“ Um einer „intellektuellen Isolation“ (ebd., S. 80) zu entgehen, so Pellert weiter, bedürfe

es seitens der Hochschulen einer vermehrten Auseinandersetzung mit diesen neuen Anforderungen. Im *Peer Learning*, dem Lernen von- und miteinander, sieht sie eine Lösung. Was heißt das für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung? Die Produktion von Wissen muss von allen beteiligten Akteur*innen als gemeinsamer sozialer Prozess verstanden werden. Pädagogische Hochschule und berufsbildende Schulen müssen sich als Partnerinnen und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen, sich auf Augenhöhe begegnen. Dies gilt nicht nur im Kontext der Schulpraxis, sondern betrifft auch den gegenseitigen Umgang im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Viele bestehende Kooperationen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen lassen sich als Prinzipal-Agenten-Beziehungen charakterisieren, meinen Hunskaar und Riksen (2019, S. 260): „The traditional way to approach these kinds of partnerships is to see the university as the principal actor and the schools as agents, acting on what the university demands. This results in asymmetrical access to information, with the school being less well informed.“ Das zeigt sich in vielen Praxisforschungsprojekten von Universitäten bzw. Hochschulen, in die Schulen eingebunden sind. Die beteiligten Schulen mit ihren Schüler*innen sowie Lehrer*innen werden in diesem Kontext allerdings häufig nicht als forschende Subjekte, sondern beforschte Objekte betrachtet. Ihre Aufgabe ist es, „Informationen zusammen zu tragen [sic!], empirische Daten auszuwerten und diese der akademischen Forschung zur Verfügung zu stellen“ (Smolarski & Oswald 2016, S. 10). Damit geht eine Degradierung zu Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeitern akademischer Wissenschaft einher.

Die Qualität von Lehramtsstudien, so Jennek, Kleemann und Vock (2019, S. 7) hänge grundsätzlich davon ab, wie produktiv Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen zusammenarbeiten: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung brauche für die Durchführung von Untersuchungen Schulen, Praktika seien für Studierende dann am nützlichsten, wenn sie sowohl an der Schule gut betreut als auch an der Universität inhaltlich entsprechend begleitet würden. Welches sind nun die Einflussfaktoren, die es bei der Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung zu beachten gilt?

4.2 Einflussfaktoren

Die Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind die institutionalisierten Schnittstellen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen. Hunskaar und Riksen (2019, S. 261) sehen in der Schule jenen hybriden Raum, in dem praxisbezogenes und akademisches Wissen ausgetauscht werde, und zwar zwischen denjenigen, die in der Schule arbeiten, wo die Studierenden ihre praktische Ausbildung erhalten, und denjenigen, die an der Universität tätig sind, wo die Student*innen in eher theoretische Lehransätze eingeführt werden. In Studien, die sich auf den Third Space² beziehen, so die beiden Autorinnen, würden die Lehramtsstudierenden oft in den Mittelpunkt der Lernaktivitäten gestellt, mit Akteur*innen aus der Universität und der Schule, die zusätzliches Wissen über verschiedene Aspekte der Unterrichtspraxis vermitteln. Bei diesem Ansatz würden die Studierenden zu den zentralen Akteur*innen. Die Vorstellung, dass die Studierenden die wichtigsten Handelnden seien, stelle jedoch die Beiträge der Lehrerausbilder*innen an den Hochschulen und in den Schulen in den Hintergrund und überlasse es den Studierenden, die verschiedenen Teile des Puzzles zusammzusetzen. Diese Situation, so Hußmann et al. (2009, S. 126) führe bei allen Akteur*innen zu Irritationen in Hinblick auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Der Theorie-Praxis-Transfer gelinge den Studierenden in den Schulpraktika nicht immer. Dies berge die Gefahr, dass für wichtige und aktuelle didaktische Themenfelder wie Individualisierung, Differenzierung, Umsetzung methodischer Vielfalt etc. kaum Zeit bliebe bzw. diese auch als nicht praktikabel zurückgewiesen würden. Die Lehrkräfte an den betroffenen Schulen würden die Studierenden häufig als Belastung ihres Alltags erleben, da ihnen nicht ausreichende Ressourcen für eine adäquate Betreuung zur Verfügung stünden. Es entstehe dann so etwas wie ein Meister-Lehrlings-Verhältnis, in dem die Noviz*innen die Handlungspraxis der erfahrenen Lehrer*innen beobachten und davon ausgehend die eigene Handlungskompetenz entwickeln können.

Für Jennek, Kleemann und Vock (2019, S. 9) haben die studentischen Praxisphasen an Schulen durchaus auch einen Vorteil für die Schulen. Die

² Salden (2013) beschreibt das Konzept des „Third Space“ als einen Raum in den Hochschulen, der sich zwischen wissenschaftlichem Bereich (Forschung und Lehre) und klassischer Verwaltung befindet. Es handelt sich dabei um einen wissenschaftlich geprägten und wissenschaftsnahen, gleichzeitig aber doch serviceorientierten dritten Bereich.

Studierenden bringen neue Impulse aus der Universität bzw. Hochschule in die Schulen, wodurch die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen unterstützt werden. Dies bedürfe allerdings einer guten Begleitung und Vorbereitung, klarer Absprachen sowie fester Strukturen, um eine Umsetzung zu ermöglichen. Neben der Kooperation in punkto Schulpraxis, so die Autorinnen weiter, würden einzelne Forscher*innen und Schulen gemeinsam an Projekten arbeiten: „Typischerweise schlafen solche Kooperationen (trotz schriftlicher Vereinbarung) nach einer Weile wieder ein, wenn ein konkretes Projekt beendet ist oder sich die beteiligten Personen anderen Aufgaben zuwenden“ (ebd.).

Diese unterschiedlichen Einflussfaktoren gilt es nun auszubalancieren. Eine mögliche Lösung verbirgt sich in Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88).

5 Die Lösung verstehen

Ein Entwurfsmuster ist die Lösung für ein wiederkehrendes Problem in einem bestimmten Kontext. Die Konzeption der Lösung des Problems kann als (Auf-)Lösung von Konflikten in einem Spannungsfeld von Kräften verstanden werden. Dies macht bspw. aus dem Muster STRASSENCAFÉ (88) eine reiche Ressource für die Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es nicht darum geht, dieses Muster von Alexander im Sinne einer vorgefertigten Schablone, einer Vorlage, eines Rezeptes oder eines Templates einfach unverändert zu übernehmen, sondern nur den Kern der erprobten Lösung.

5.1 Entwurfsmuster als Brücken zwischen Theorie und Praxis der Netzwerkgestaltung

Warum sollte das Rad neu erfunden werden, wenn es bereits sehr gute Lösungen gibt? Diese Frage stellt sich auch im Kontext der Entwicklung des Gestaltungskonzepts für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung. Ein Blick auf andere Bereiche wie z.B. die Architektur ist eine Möglichkeit, auf neue Ideen zu kommen, ohne das Rad neu erfinden zu müssen.

Die Idee bzw. Funktion, die hinter einem Straßencafé steckt, lässt sich auf Netzwerke bzw. CoPs übertragen. Wenger et al. (2002, S. 50) halten fest, dass die Struktur von organisatorischen Beziehungen oder Veranstaltungen ebenfalls zu einer Art von Interaktion einlade. Besprechungen, die während

der Pause oder des Mittagessens eine gewisse Zeit offenließen, mit genügend Raum, um sich unter die Leute zu mischen oder sich privat zu unterhalten, würden zu persönlichen Gesprächen und zum Aufbau von Beziehungen einladen. Eine gute CoP ermögliche die Teilnahme an Gruppendiskussionen, Einzelgespräche, die Lektüre neuer Ideen oder das Beobachten von Expertenduellen über aktuelle Themen. Unabhängig davon, dass CoPs freiwillig und organisch seien, könne ein gutes Community Design zu Lebendigkeit – „aliveness“, bei Alexander „living structure“ (2002, S. 110) einladen, ja diese sogar hervorrufen.

Das Besondere an der Mustertheorie, also dem Konzept von Mustern, die zu einer Mustersprache zusammengefasst werden, ist ihre Dokumentation von Praxis- bzw. Erfahrungswissen. Die Beschreibung von Mustern ist immer gleich (Umfeld, Problem, Spannungsfeld, Lösung und daraus resultierende Konsequenzen). Somit ist jedes Einzelne für sich alleine lesbar und nachvollziehbar und lässt sich als Baustein für das Lernen und Gestalten unterschiedlichster Prozesse verwenden: „Wir können uns diejenigen Muster herausgreifen, die für uns gerade wichtig sind, so wie wir einzelne Werkzeuge aus einem Werkzeugkasten nehmen. [...] So wie die im Lexikon verzeichneten Worte erst im Gefüge ihrer ‚regelhaften‘ Beziehungen ihre Ausdruckskraft gewinnen und zur Sprache werden, so werden einzelne Muster erst im Gefüge der anderen Muster und ihrer funktionellen Beziehungen zu einem ausdrucksfähigen Mittel der Gestaltung, zu einer Mustersprache“ (Leitner 2015, S. 27).

Für die vorliegende Aufgabe, sprich die Konzipierung und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung, bietet sich Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88) in Kombination mit seinen zugehörigen Mustern IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14), KNOTEN DER AKTIVITÄT (30) und KLEINE PLÄTZE (61) unter Beachtung der von Wenger et al. (2002) beschriebenen Entwicklungsstufen und Gestaltungsprinzipien einer CoP an.

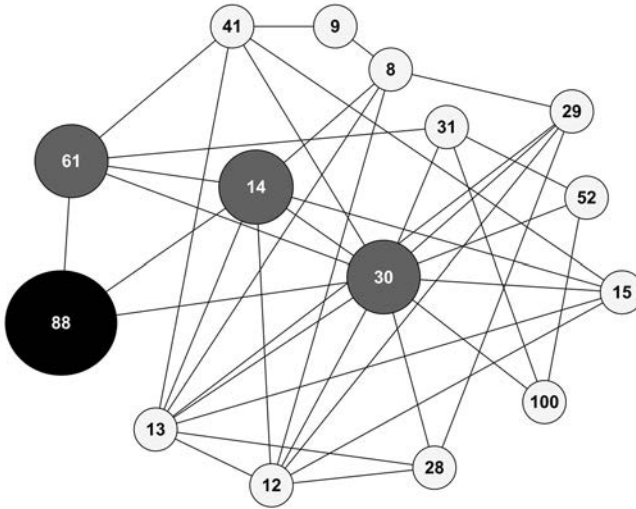
5.2 Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung

Von oben nach unten vorgehend, sind zunächst die allgemeinen Aspekte des Community-Designs zu betrachten. Die folgenden Überlegungen decken alles ab, von der tatsächlichen und wahrgenommenen Größe von Gemeinschaften bis hin zu der Frage, wie Gemeinschaften strukturiert sein und welche Arten

der Interaktion sie ermöglichen sollten. Die Basis für unsere Überlegungen ist das Muster STRASSENCAFE (88) des Architekten Christopher Alexander. Im Buch „Eine Muster-Sprache“ (Alexander et al. 2011, S. 469) heißt es dazu: „Fördere das Entstehen von lokalen Cafés in jeder Nachbarschaft. Sie sollten intime Orte sein, mit mehreren Räumen, an einem belebten Weg, wo Leute bei einem Café oder Getränk sitzen und die vorüberziehende Welt beobachten können. An der Front sollte eine Reihe von Tischen vor das Café, direkt in die Straße reichen.“

Was zeichnet ein Straßencafé demnach aus? Ein Straßencafé sollte ein besonderer Ort sein. Nach Alexander et al. (ebd.) ist ein echtes Straßencafé etwas mehr als ein Café in der Nachbarschaft. Es ist nicht nur ein bekannter, lokaler Ort, sondern sollte auch über eine Vielzahl von Räumen für unterschiedliche Zwecke verfügen und im Laufe des Tages seinen Charakter verändern. Warum nutzen die Menschen dieses Angebot? Ein Café wie dieses ist ein sicherer Ort zum Entspannen, aber auch eine Möglichkeit, die Welt zu beobachten und zu sehen, wie sie vorbeizieht. Die Möglichkeit, Menschen zu beobachten, ist wichtig, aber ein Straßencafé unterscheidet sich von einer Haustür oder einer Veranda dadurch, wie öffentlich und belebt es ist – es gibt eine größere Vielfalt an Menschen, die man anstarren kann. Was bedeutet dies für die Entwicklung eines Partnerschulen-Netzwerks? Einem Straßencafé sehr ähnlich schafft auch ein Partnerschulen-Netzwerk einen Raum für unterschiedliche Erlebnismöglichkeiten und steht für sozialen Zusammenhalt: „Es bietet einen Rahmen für angeregte Diskussionen – Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, Erfahrung und Gedankenaustausch“ (ebd., S. 468).

Übersicht 2 ermöglicht es, die Gesamtkonfiguration jener Muster zu überblicken, die laut Alexander et al. (2011) für das Muster STRASSENCAFÉ (88) von Bedeutung sind. Befindet sich ein Muster, das als Knotenpunkt dargestellt wird, in der Nähe des zentralen Bereichs des Netzes, deutet dies darauf hin, dass diese Einheit eine wichtige Rolle im Netz spielt. Befindet es sich in der Peripherie des Netzes, so bedeutet dies, dass diese Einheit im vorliegenden Netz weniger aktiv oder weniger kritisch ist. Die Bedeutung der einzelnen Knoten spiegelt sich auch in ihrer Größe bzw. Schattierung: grau und groß bedeutet wichtig, klein und weiß bedeutet weniger wichtig.



Übersicht 2: Gesamtkonfiguration des Musters STRASSENCAFÉ (88): Es setzt sich aus MOSAIK AUS SUBKULTUREN (8), STREUUNG DER ARBEITSSTÄTTEN (9), GEMEINDE VON 7000 (12), SUBKULTUR-GRENZE (13), IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14), NACHBARSCHAFTS-GRENZE (15), EXZENTRISCHER KERN (28), RINGE VERSCHIEDENER DICHTEN (29), KNOTEN DER AKTIVITÄT (30), PROMENADE (31), GEMEINSCHAFT VON ARBEITSSTÄTTEN (41), NETZ VON FUSS- UND FAHRWEGEN (52), KLEINE PLÄTZE (61) und FUSSGÄNGERSTRASSE (100) zusammen.)

Ein Blick auf den Problemabschnitt der angeführten Muster – er umreißt in ein paar Sätzen das jeweilige Problem –, und die Lösung, die Essenz des Musters – sie beschreibt das Feld der Beziehungen, die zur Lösung des Problems im speziellen Umfeld von Bedeutung sind –, führt klar vor Augen, was der dahinterliegende gestalterische Vorschlag ist. Übersicht 3 veranschaulicht die sogenannten Problem-Lösungs-Paare (Patlets)³. Diese stellen für Anwender*innen von Mustern eine erste Grundlage für die Entscheidung dar, ob ein Muster für den eigenen Anwendungsbereich nützlich ist oder nicht.

³ „Ein Patlet stellt die einfachste Form eines Musters dar und fasst dessen Problem und Lösung kurz in zwei bis drei Sätzen zusammen. Es ist ein Destillat des Wesentlichen mit der Formel: ‚Das Problem: hierfür diese Lösung‘. Zur Veranschaulichung, das Patlet ‚Lösch deinen Durst‘: ‚Quench Your Thirst / You are thirsty. Therefore, order another beer‘“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 35).

Mustername	Problem	Lösung	Entwicklungsstufen (ES) und Gestaltungsprinzipien (GP) von CoPs
STRASSENCAFÉ (88)	Das Straßencafé bietet eine einzigartige, typisch städtische Situation: Man kann sich erlaubterweise dem Müßiggang hingeben, das Leben beobachten und selbst gesehen werden.	Fördere das Entstehen von lokalen Cafés in jeder Nachbarschaft. Sie sollten intime Orte sein, mit mehreren Räumen, an einem belebten Weg, wo Leute bei einem Café oder Getränk sitzen und die vorüberziehende Welt beobachten können. An der Front sollte eine Reihe von Tischen vor das Café, direkt in die Straße reichen.	ES: Gründung ⁴ (potential) GP: Gestaltung durch Evolution
KLEINE PLÄTZE (61)	Eine Stadt braucht öffentliche Plätze; sie sind die größten und „öffentlichsten“ Räume, die sie hat. Aber wenn sie zu groß sind, schauen sie verlassen aus und sind es auch.	Mach einen öffentlichen Platz viel kleiner als man sich zunächst vorstellt; gewöhnlich nicht mehr als 15-18 m breit, auf keinen Fall mehr als 21 m. Das gilt allerdings nur für die Breite, in der Länge kann er sicher größer sein.	ES: Verschmelzung GP: Eröffnung eines Dialogs zwischen inneren und äußeren Perspektiven, verschiedene Stufen der Teilnahme ermöglichen
KNOTEN DER AKTIVITÄT (30)	Gemeinschaftseinrichtungen, die einzeln in der Stadt verteilt sind, tragen nichts zum Stadtleben bei.	Schaff Aktivitätsknoten in der ganzen Gemeinde, in Abständen von ungefähr 300 m. Finde zunächst jene bestehenden Punkte in der Gemeinde heraus, wo Aktion sich von selbst zu konzentrieren scheint. Dann modifiziere die Anlage der Wege in der Gemeinde, damit so viele Wege wie möglich durch diese Punkte laufen. Dann funktioniert jeder Punkt als „Knoten“ im Wegenetz. Schließlich mach in der Mitte jedes Knoten seinen kleinen öffentlichen Platz. Um diesen Platz herum leg eine Kombination von Gemeinschaftseinrichtungen und Geschäften, die aufeinander abgestimmt sind.	ES: Reifung GP: Entwicklung von öffentlichen und privaten Begegnungsräumen, Betonung des Nutzens

⁴ Die deutsche Übersetzung der englischen Begriffe folgt Bettoni, Clases und Wehner (2004, S. 323).

IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14)	Menschen brauchen eine identifizierbare räumliche Einheit, zu der sie gehören.	Hilf den Leuten beim Festlegen der Nachbarschaften, in denen sie leben – höchstens 300 m im Durchmesser mit höchstens 400 oder 500 Einwohnern. Fördere die Organisation lokaler Gruppen zur Entstehung solcher Nachbarschaften in bestehenden Städten. Gib den Nachbarschaften eine gewisse Autonomie, was Steuern und Bebauungsplan betrifft. Bleib mit den Hauptstraßen außerhalb dieser Nachbarschaften.	ES: Bewirtschaftung und Verwandlung GP: Kombination von vertrauter und anregender Interaktion, Rhythmus für die Gemeinschaft
-------------------------------------	--	---	---

Übersicht 3: Problem-Lösungs-Patlets zu STRASSENCAFÉ (88) und damit in direkter Verbindung stehender Muster (vgl. Alexander et al. 2011)

Werden die in Übersicht 3 angeführten Patlets als Grundlage für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks herangezogen und mit den Entwicklungsstufen sowie Gestaltungsprinzipien von CoPs (vgl. Seven Principles for Cultivating Communities of Practice, Wenger et al. 2002, S. 49 ff.) verschnitten (vgl. Übersicht 4), ergibt sich folgende Transfermöglichkeit der Kernlösungen:

STRASSENCAFÉ (88) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Das Partnerschulen-Netzwerk ist ein Raum für unterschiedliche Erlebnismöglichkeiten und steht für sozialen Zusammenhalt, Austausch und (informelles) Lernen: Es ermöglicht angeregte Diskussionen, Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, und den Austausch von Erfahrungen und Gedanken im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Schulpraxis sowie der Forschung. Damit all dies passieren kann, wird das bereits lose Netzwerk von Personen und Partnerschulen des IBB in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland zu einer ersten Pilot-CoP zusammengeführt. Die Hauptaufgabe in dieser Gründungsphase ist die ernsthafte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Problemfeldern der einzelnen Akteur*innen. Im Vordergrund steht dabei die Gestaltung durch Evolution („design for evolution“), fokussiert auf die Notwendigkeit von Veränderungen, die Einführung neuer Mitglieder und Anpassung an diese, die Veränderung der Struktur der CoP durch Offenheit gegenüber neuen Quellen sowie die Schaffung einer Diskussionsplattform und -tradition, ähnlich einem Straßencafé.

KLEINE PLÄTZE (61) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Das Partnerschulen-Netzwerk wird zunächst einmal unter Mitwirkung einzelner BS und BMHS, der PHW und Vertreterinnen bzw. Vertretern der Bildungsdirektionen konzipiert und implementiert. Die Mitglieder dieser Pilotgruppe sollen die Möglichkeit haben, persönliche Beziehungen aufzubauen, aktives gemeinsames Lernen anzustoßen, um so eine adaptive Lernumgebung zu schaffen, die sich in Echtzeit an die Benutzer*innen und ihren Lernstand anpasst. In diese Phase der Verschmelzung wird die Grundstruktur der CoP festgelegt und ihre Ziele, Kommunikationsmöglichkeiten und Aufgaben werden definiert. Die Hauptaufgaben bestehen in der Bestimmung des Wertes eines Wissensaustauschs für die Mitglieder und die beteiligten Organisationen sowie im Aufbau von persönlichen Beziehungen und Vertrauen. Die vorherrschenden Gestaltungsprinzipien sind die Eröffnung eines Dialogs zwischen inneren und äußeren Perspektiven („open a dialogue between inside and outside perspectives“) und die Ermöglichung verschiedener Stufen der Teilnahme („invite different levels of participation“). Konkret heißt das, dass für die Weiterentwicklung und Pflege von Wissen gewohnte Strukturen überwunden werden müssen, ebenso der Eigennutzen durch das Bekanntmachen von persönlichen Kontakten oder Netzwerken sowie das Einholen von externen Standpunkten: „Good community design brings information from outside the community into the dialogue about what the community could achieve“ (Wenger et al. 2002, S. 54). Was die Teilnahme an bzw. die Mitarbeit in der CoP betrifft, müssen sowohl unterschiedliche Grade der Einsatzintensität aufgrund verschiedener Interessen akzeptiert als auch Toleranz gegenüber passiver und aktiver oder regelmäßiger und unregelmäßiger Teilnahme von neuen Mitgliedern geübt werden: „[...] people participate in communities for different reasons – some because the community directly provides value, some for the personal connection, and others for the opportunity to improve their skills. We used to think that we should encourage all community members to participate equally. But because people have different levels of interest in the community, this expectation is unrealistic“ (ebd., S. 55).

KNOTEN DER AKTIVITÄT (30) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Bei der Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks werden die symbiotischen Beziehungen der Partnerschulen berücksichtigt: Personen und Institutionen, die einander wechselseitig unterstützen, werden mit-

einander zuerst vernetzt. Zur Entstehung und Gewährleistung eines intensiven Lern- und Austauschprozesses, müssen die um einen „Knoten“ zusammenliegenden Einrichtungen kooperierend funktionieren, d.h., dieselben Personen sollten zu denselben (Tages-)Zeiten zusammenkommen können. Öffentliche und private Begegnungsräume werden geschaffen („develop both public and private community spaces“), in denen gemeinschaftlich Wissen aufgebaut und ausgetauscht sowie Ziele definiert werden können: „Like a local neighborhood [vgl. den Zusammenhang mit IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14)], dynamic communities are rich with connections that happen both in the public places of the community – meetings, Web site [sic!] – and the private space – the one-on-one networking of community members“ (ebd., S. 58). Ziel ist es, eine Kerngruppe des Partnerschulen-Netzwerks herauszubilden. Ziele, Aufgaben und Kommunikationswege werden dabei kontinuierlich bewertet und an den Bedürfnissen der einzelnen Mitglieder ausgerichtet. Die Betonung des Nutzens („focus on value“) ist ein weiteres Gestaltungsprinzip dieser Phase: „[. . .] value is key to community life“ (ebd., S. 59). Der Wert einer CoP zeigt sich allerdings erst im Laufe der Entwicklung und ist ständigen Änderungen unterworfen. Die Mitglieder einer CoP müssen deshalb aufmerksam, flexibel und dazu bereit sein, neue Formen des Nutzens zu akzeptieren. Dies erfordert aktives Handeln bzw. Lernen: „Rather than attempting to determine their expected value in advance, communities need to create events, activities, and relationships that help their potential value emerge and enable them to discover new ways to harvest it“ (ebd., S. 60).

IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Die Mitglieder des Partnerschulen-Netzwerks sollen die Institution, in der sie arbeiten, als ihre identifizieren und als verschieden von allen anderen sehen können. Sie sollen ihre eigenen Interessen wahren können, indem sie in dieser Phase der Bewirtschaftung ihre Expertise und ihre Beziehungen ausbauen und vertiefen. Es geht u.a. darum, die Hilfsmittel und Methoden weiterzuentwickeln und sich mit der gemeinsamen Leistung zu identifizieren. Wenn diese Entwicklung positiv verläuft, kann das Netzwerk mit anderen, die Gemeinsamkeiten im Themenfeld haben, fusionieren. Die gestalterischen Prinzipien dieser Phase sind zum einen die Kombination von vertrauter und anregender Interaktion („combine familiarity and excitement“), zum anderen der Rhythmus für die Gemeinschaft

(„create a rhythm for the community“). Erfolgreiche CoP bieten die vertrauten Annehmlichkeiten einer Heimatstadt, aber auch genügend interessante und abwechslungsreiche Veranstaltungen, um neue Ideen und neue Menschen in die CoP zu bringen: „Like a neighborhood bar or café, a community becomes a ‚place‘ where people have the freedom to ask for candid advice, share their opinions, and try their half-baked ideas without repercussion. They are places people can drop by to hear about the latest tool, exchange technical gossip, or just chat about technical issues without fear of committing to action plans“ (ebd., S. 61). Eine entscheidende Herausforderung in diesem Kontext ist es, das richtige Tempo zu finden: „The rhythm of the community is the strongest indicator of its aliveness“ (ebd., S. 63). Das Partnerschulen-Netzwerk ist dann erfolgreich und lebendig, wenn sich die einzelnen Mitglieder an das Tempo der anderen anpassen.

Übersicht 4 liefert eine Zusammenschau der fünf Entwicklungsstufen und der damit verbundenen sieben Gestaltungsprinzipien einer CoP.



Übersicht 4: Fünf Entwicklungsstufen und sieben Gestaltungsprinzipien einer CoP (nach Wenger et al. 2002, S. 49 ff. und S. 69)

6 Die Konsequenzen verstehen

Aus der Beschreibung des Musters STRASSENCAFÉ (88) und der damit verbundenen Muster in Kombination mit dem Konzept der CoPs lassen sich für

die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks entsprechende Konsequenzen ableiten. Sie erörtern die Vor- und Nachteile, die die Anwendung des Musters mit sich bringt.

6.1 Grenzen und Möglichkeiten der Gestaltung mit Mustern

Die Konsequenzen diskutieren die Kräfte (forces) aus einem anderen Blickwinkel. Es wird erörtert, auf welche Kräfte eingegangen wurde (Vorteile) und welche Kräfte nicht angesprochen wurden (Nachteile). In einer perfekten Welt können alle Kräfte ausbalanciert werden; in einer nicht so perfekten, einer unvollkommenen Welt, werden die Anwender*innen des Musters jedoch mit Lösungen konfrontiert, die nicht alle Kräfte berücksichtigen. In solchen Fällen ist es wichtig, etwas über jene Kräfte zu erfahren, die nicht berücksichtigt werden. In einer bestimmten Entwurfs- bzw. Gestaltungssituation sind die Kräfte vielleicht nicht so relevant und man kann damit leben, dass sie nicht berücksichtigt werden. Wenn bspw. eine Unterrichtsmethode nicht auf hochbegabte Schüler*innen eingeht, ist dies ein allgemeiner Nachteil der Methode; wenn eine Klasse jedoch nur aus durchschnittlich begabten Schüler*innen besteht, muss diese Kraft nicht angesprochen werden.

Was ist das Innovative an der Arbeit mit Mustern und Mustersprachen? Foote (1997, S. ix) beantwortet diese Frage folgendermaßen: „What’s new here is that there’s nothing new here. Patterns are about what works. Patterns give us a way to talk about what works.“ Entwurfsmuster dokumentieren Erfahrungswissen, d.h., sie zeigen auf, was gut funktioniert hat, wodurch es möglich wird, sich rasch und unkompliziert über einen Gestaltungsprozess auszutauschen. Bauer (2015, S. 263) dazu: „Das, was die Qualität von Mustern und Nicht-Mustern unterscheidet, ist hier das Vorzeichen «was gut funktioniert (hat)». Es ist klar von Vermutungen mit dem Vorzeichen «was funktionieren könnte» zu trennen.

6.2 Theoretische und praktische Implikationen

Von dem oben erläuterten Muster STRASSENCAFÉ (88), den damit verbundenen Mustern und den fünf Entwicklungsstufen einer CoP ausgehend, lassen sich für die Gründung des Partnerschulen-Netzwerks fünf Phasen mit unterschiedlichen Zielsetzungen ableiten (vgl. Übersicht 5):

Phase 1: Definition von gemeinsamen, für die Schulen und die PHW verbindlichen Netzwerkzielen inklusive eines primären Auftrags für die Etablierung des Netzwerks

Phase 2: Auf- und Ausbau des Netzwerks, Gewinnung neuer Schulen

Phase 3: Abschluss von Kooperationsvereinbarungen, die ein erfolgreiches Arbeiten im Netzwerk gewährleisten

Phase 4: Professionalisierung der Netzwerkarbeit: Abläufe, Rollen und Funktionen werden klar festgelegt und mit entsprechenden Aufgaben verbunden

Phase 5: Verfestigung der Netzwerkarbeit in Form von kontinuierlichen Netzwerktreffen und jährlichen Netzwerktagungen.



Übersicht 5: Phasenverlauf im Zuge der Gründung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung

Auf Basis der Analyse und Diskussion der Ausgangslage und der Bedarfe wird in den Phasen 1 und 2 ein Positionspapier und Leitbild erstellt. In den Phasen 2, 3 und 4 soll eine kontinuierliche und transparente Kommunikationsstruktur zur Aufrechterhaltung des „Gesprächsfadens“ nach innen und außen, also zu den Mitgliedern, Stakeholdern und Nutzergruppen des Netzwerks aufgebaut werden. Zur Strukturierung und Verfestigung der Netzwerkarbeit wird schließlich in den Phasen 4 und 5 eine digitale Dokumentation von Informationen, Unterlagen und Treffen eingerichtet. Auf diese digitale

Wissenssammlung (vgl. das Muster STRASSENCAFÉ (88) mit seiner Vielzahl von Räumen für formellen und informellen Austausch) sollen die Mitglieder jederzeit Zugriff haben.

Die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung ist ein komplexes Vorhaben. Um den Dialog zwischen den verschiedenen Stakeholdern (PHW, BS, BMHS, Bildungsdirektionen Wien, Niederösterreich und Burgenland, BMBWF) zu erleichtern, wird zur Identifikation und Konkretisierung von Zielen und Wirkungen des Projekts sowie für das wirkungsorientierte Monitoring und die Evaluation die Theory of Change (ToC) eingesetzt. Der ToC-Ansatz ist dabei als unterstützendes Instrument zu verstehen. Bei der Konzeption des Partnerschulen-Netzwerks werden sowohl die aktuelle Situation (das IBB an der PHW hat bereits zu sehr vielen Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland einen guten bis sehr guten Kontakt) als auch die gewünschte Veränderung (Optimierung und Erweiterung des Kontakts zu BS und BMHS) definiert, bevor die Aktivitäten, die zur Veränderung führen sollen, geplant und reflektiert werden. Dazu gehören auch die zugrunde liegenden Annahmen und die Bewertung der Risiken. Der Schwerpunkt liegt auf der klaren Identifizierung und Definition der notwendigen Aktivitäten, die eine Kette von Ergebnissen auslösen, die zu den gewünschten Resultaten führen (Optimierung der Zusammenarbeit in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen, der Schulpraxis sowie der Praxisforschung und der Schulentwicklung).

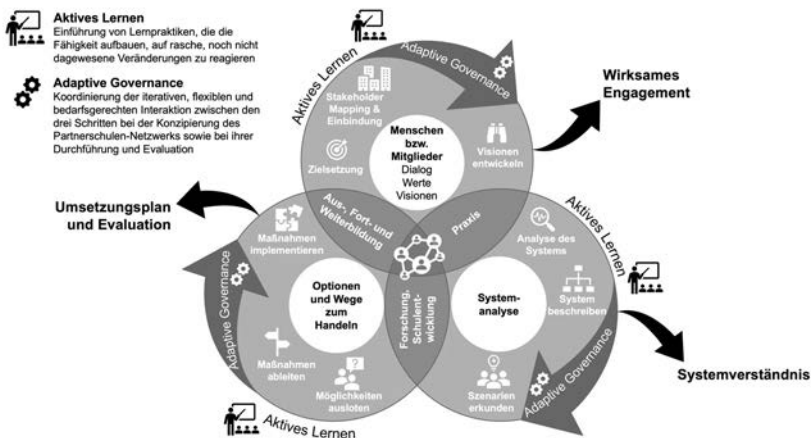
Übersicht 6 veranschaulicht den Prozess des ToC-Ansatzes für das Projekt. Drei ineinandergreifende Schritte sind dabei von Bedeutung (vgl. O’Connell et al. 2019):

(1) Menschen bzw. Mitglieder – Dialog, Werte, Visionen: Im Zentrum stehen die Identifizierung der wesentlichen Interessengruppen (Stakeholder) mit ihren Rollen und Verbindungen sowie das Einbinden aller Akteur*innen, um Ziele zu setzen und Visionen für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung zu entwickeln. Wirksames Engagement soll erreicht werden.

(2) Systemanalyse: In diesem Schritt geht es darum, das System zu beschreiben und zu analysieren, um die Werte und Perspektiven der verschiedenen Interessengruppen zu erkennen, Zukunftsszenarien zu erkunden und Ungewissheiten zu identifizieren. Ein Systemverständnis soll erreicht werden.

(3) Optionen und Wege zum Handeln: Das Systemverständnis führt dazu, alle Möglichkeiten in Hinblick auf das Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung auszuloten, davon entsprechende Maßnahmen abzuleiten und zu implementieren. Ziel ist die Entwicklung eines Plans für die Umsetzung und die Evaluation.

Die drei Schritte werden durch zwei kontinuierliche Prozesse unterstützt, (a) dem aktiven Lernen (= Lernen durch Handeln, Reflektieren und Antizipieren, wobei zweckmäßige Lernschleifen genutzt werden, um Routinen anzupassen, Annahmen und Strategien neu zu formulieren und Werte oder Paradigmen zu verändern) sowie (b) der adaptiven Governance (= Umgang mit Komplexität, Ungewissheit und schnellem Wandel durch Schaffung von Governance-Strukturen und -Prozessen, die Anpassungsfähigkeit, vertrauensvolle Zusammenarbeit und aktives Lernen ermöglichen).



Übersicht 6: Theory of Change (ToC) des Projekts Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung (in Anlehnung an O’Connell et al. 2019, S. 5)

Die in diesem Beitrag präsentierten Überlegungen zur Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland stellen selbstverständlich kein „Patentrezept“ dar – dies würde dem Grundgedanken der Arbeit mit Mustern widersprechen –, sie stehen eher für das Beschreiten „neuer“ Wege, besser gesagt dafür, das Neue im Alten zu entdecken: „Das ‚Neue‘ wird im ‚Alten‘ aber nur dann sichtbar, wenn

das ‚Alte‘ von unterschiedlichen Blickwinkeln aus betrachtet und auf seine Viabilität hin abgetastet wird“ (Bauer 2015, S. 170). Bei der Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Alexanders Mustertheorie und sein Muster STRASSENCAFÉ (88) inklusive damit zusammenhängender (Sub-)Muster, die Entwicklungsstufen und Gestaltungsprinzipien einer Community of Practice von Wenger et al. sowie den Theory-of-Change-Ansatz zusammenzuführen, d.h. zu matchen, ist als Versuch zu werten, die verborgene Invarianz von bewährten Lösungsmöglichkeiten (= das Alte) durch das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven zu erkennen, um es für den Gestaltungsprozess von etwas Neuem zu verwenden. Wie zielführend das Herstellen von Querbezügen bei der Vernetzung der Pädagogischen Hochschule Wien mit berufsbildenden Schulen ist, wird erst am Ziel rückblickend bewertet werden können.

Literatur

- AAU-SoE (2022). *Kooperationsschulen der AAU. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.aau.at/school-of-education/koooperationsschulen/> (2022-05-22).
- Alexander, C. (1979). *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C. (2002). *The Nature of Order: An Essay on the Art of Building and the Nature of the Universe, Book 1 – The Phenomenon of Life*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., King, I. F. & Angel, S. (1977). *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., King, I. F. & Angel, S. (2011). *Eine Muster-Sprache. A Pattern Language. Städte, Gebäude, Konstruktion*. (H. Czech, Hrsg.). Wien: Löcker.
- ARCH+ (Hrsg.). (1984). Christopher Alexander: Eine Pattern Language. In *ARCH+ Zeitschrift für Architekten, Stadtplaner, Sozialarbeiter und kommunalpolitische Gruppen*, 73.
- Bauer, R. (2013). Den Unterrichtenden eine Sprache geben: Was didaktische Entwurfsmuster für die Gestaltung von Unterricht leisten können – eine Überlegung. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt: Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 129–149). Norderstedt: Books on Demand. Abrufbar unter: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> (2022-06-16).

- Bauer, R. (2015). *Didaktische Entwurfsmuster: Der Muster-Ansatz von Christopher Alexander und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung*. Münster & New York: Waxmann.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2010). The potential of Christopher Alexander's theory and practice of wholeness: clues for developing an educational taxonomy. In *Proceedings of the 15th European Conference on Pattern Languages of Programs*. New York, NY, USA: ACM. DOI:10.1145/2328909.2328924.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2011). A First Glimpse at the Whole: Christopher Alexander's Fifteen Fundamental Properties of Living Centers and Their Implication for Education. In C. Kohls, & J. Wedekind (Hrsg.), *Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions* (S. 272–284). Hershey, New York: IGI Global.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bergin, J. (2000). *Fourteen Pedagogical Patterns*. Abrufbar unter: <http://csis.pace.edu/~bergin/PedPat1.3.html> (2022-06-16).
- Bettoni, M., Clases, C. & Wehner, T. (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Modelle* (S. 319–326). Göttingen: Hogrefe.
- BMBF (2015). *Für die Lehrerausbildung „aus einem Guss“*. Abrufbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/fuer-die-lehrerausbildung-aus-einem-guss.html?nn=337348> (2022-05-22).
- BMBWF (2019). *PH-EP: Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf (2022-05-19).
- Derntl, M. (2007). *Patterns for Person-Centered E-Learning (illustrated edition.)*. Amsterdam: Ios Press.
- Ertl-Schmuck, R. (2019). Das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 48–53). Berlin: BMBF. Abrufbar unter: https://ql.bmbfcluster.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf (11.06.2022).

- Fincher, S. (1999). Analysis of Design: An Exploration of Patterns and Pattern Languages for Pedagogy. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18 (3), S. 331–348.
- Foote, B. (1997). *Hybrid Vigor and Footprints in the Snow*. In *Pattern Languages of Program Design 3* (S. ix–xiii). Amsterdam: Addison-Wesley Longman.
- Goodyear, P. & Retalis, S. (2010). *Technology-enhanced learning: design patterns and pattern languages*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hunskar, T. S. & Eriksen, T. M. (2019). University Schools as Partners: The Jewel in the Crown of Teacher Education. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 257–277). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hußmann, S., Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Walzebug, C. (2009). Indive – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiut & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 125–134). Münster: Waxmann.
- Iba, T., & Miyake, T. (2010). Learning Patterns: a pattern language for creative learning II. In *Proceedings of the 1st Asian Conference on Pattern Languages of Programs* (S. 4:1–4:6). New York, NY, USA: ACM. DOI:10.1145/2371736.2371742.
- Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2019). Einleitung: Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 7–17). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (Hrsg.). (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kohls, C. & Wedekind, J. (2011). *Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Koren, J. (2022). Kooperationen zwischen Schulen und Universität neu gedacht. In M. Pissarek, M. Wieser, J. Koren, V. Kucher & V. Novak-Geiger (Hrsg.), *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation* (S. 53–72). Münster & New York: Waxmann.
- Leitner, H. (2007). *Mustertheorie: Einführung und Perspektiven auf den Spuren von Christopher Alexander*. Graz: Nausner & Nausner.
- Leitner, H. (2015). Mit Mustern arbeiten: Eine Einführung. In S. Helfrich, D. Bollier & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Die Welt der Commons: Muster gemeinsamen Handelns* (S. 26–35). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mehaffy, M. W., Kryasheva, Y., Rudd, A., Salinger, N. A. & Gren, A. (2020). *A Pattern Language for Growing Regions: Places, Networks, Processes: a Collection of 80*

- New Patterns for a New Generation of Urban Challenges*. Portland, Oregon: Sustasis Press.
- O’Connell, D., Maru, Y., Grigg, N., Walker, B., Abel, N., Wise, R., Cowie, A., Butler, J., Stone-Jovicich, S., Stafford-Smith, M., Ruhweza, A., Belay, M., Duron, G., Pearson, L., & Meharg, S. (2019). *Resilience, Adaptation Pathways and Transformation Approach: A guide for designing, implementing and assessing interventions for sustainable futures (version 2)*, CSIRO. Abrufbar unter: https://acfid.asn.au/sites/site.acfid/files/19-00418_LW_REPORT_RAPTAGuide_WEB_190829.pdf (2022-06-16).
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 69–87). Münster & New York: Waxmann. Abrufbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&cbuchnr=3374> (2022-06-11).
- PH Wien (2021). *Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2022 bis 2024*. Abrufbar unter: <https://phwien.ac.at/download/ziel-und-leistungsplan-2022-2024/> (2022-09-11).
- Pissarek, M., Wieser, M., Koren, J., Kucher, V. & Novak-Geiger, V. (Hrsg.). (2022). *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation*. Münster & New York: Waxmann.
- PLUS-SoE (2022a). *Universität lebt Praxis – Kooperationsschulnetzwerk der PLUS-SoE. Universität Salzburg. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.plus.ac.at/soe/schule/kooperationsschulen/> (2022-05-22).
- PLUS-SoE (2022b). *Kooperationsinhalte zwischen PLUS-SoE und Schule. Universität Salzburg. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.plus.ac.at/soe/schule/kooperationsschulen/inhalte/> (2022-05-22).
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. *Junge Hochschul- und Mediendidaktik, Forschung und Praxis im Dialog*, S. 27–36.
- Salingaros, N. A. (2010). *Twelve Lectures on Architecture: Algorithmic Sustainable Design: Notes from a Series of 12 Lectures Applying Cutting-Edge Mathematical Techniques to Architecture and Urban Design*. Solingen: Umbau-Verlag.
- Schuler, D. (2008). *Liberating Voices: a pattern language for communication revolution*. London: MIT Press.
- Smolarski, R. & Oswald, K. (2016). Einführung: Citizen Science in Kultur und Geisteswissenschaft. In K. Oswald & R. Smolarski (Hrsg.), *Bürger, Künste, Wissenschaft. Citizen Science in Kultur und Wissenschaft* (S. 9–27). Gutenberg: Computus Verlag.
- Staub, S. (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stär-*

ken, Lehrerbildung verbessern (S. 237–256). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

ZLB (2022a). *Kooperation mit Schulen*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/> (2022-05-22).

ZLB (2022b). *Kooperationsschulen der Universität Wien*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/kooperationsschulen/> (2022-05-22).

ZLB (2022c). *Kooperationsschulen plus der Universität Wien*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/kooperationsschulen-plus/> (2022-05-22).

PH Wien: Forschungsperspektiven

Gabriele Kulhanek-Wehlend; Sabine Hofmann-Reiter; Harald Knecht; Stefanie Wagner; Oliver Wagner; Evelyn Süss-Stepancik; Ruth Petz
Doing Democratic Education in School and University. Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule

This volume was produced within the framework of the Erasmus+ project “Lab-SchoolsEurope – Participatory Research for Democratic Education” and brings together the experiences and expertise of practitioners and theoreticians. It is dedicated to the implementation of Democratic Education into school and university. By illustrating democratic-educational innovations and practices, school projects, good practice examples or teaching sequences this volume should serve as a source of inspiration for all interested educators.

Bd. Sonderband 4, 2023, 200 S., 19,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-51132-4

C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin, E. Süss-Stepancik (Hrsg.)

Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule

Sonderband 3

Der vorliegende Sonderband der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien fokussiert das Thema Sommerschule, die erstmalig im August und September 2020 an Schulen in Österreich stattfand. Zum einen wird ein theoretischer Bezugsrahmen gespannt, der vom österreichischen Konzept der Sommerschule ausgehend Sommerschulkonzepte benachbarter Länder darstellt und analysiert. Das österreichische Modell wird weiters in vielerlei Hinsicht genauer betrachtet. Zum anderen kommt der Evaluation der Sommerschule 2020 am Beispiel der Primarstufe der PH Wien ein maßgeblicher Beitrag zu.

Bd. Sonderband 3, 2021, 222 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-51070-9

Renate Potzmann; Sybille Roszner; Harald Knecht; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Ruth Petz (Hrsg.)

Hochschuldidaktische Perspektiven

Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung

Bd. Sonderband 2, 2020, 324 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50974-1

Sabine Hofmann-Reiter; Gabriele Kulhanek-Wehlend; Peter Riegler (Hrsg.)

Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis

Bd. Sonderband 1, 2018, 244 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50821-8

Christian Fridrich; Barbara Herzog-Punzenberger; Harald Knecht; Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 14

Bd. 14, 2022, 166 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51089-1

Christian Fridrich; Harald Knecht; Ruth Petz; Renate Potzmann; Peter Riegler; Evelyn Süss-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 13

Bd. 13, 2021, 234 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-51044-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Ruth Petz; Renate Potzmann;
Peter Riegler; Evelyn Süß-Stepancik (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 12

Bd. 12, 2020, 250 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50967-6

Christian Fridrich; Gabriele Frühwirth; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 11

Bd. 11, 2019, 252 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50924-6

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann;
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 10

Bd. 10, 2018, 300 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50873-7

Christian Fridrich; Gabriele Mayer-Frühwirth; Renate Potzmann;
Wolfgang Greller; Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 9

Bd. 9, 2017, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50822-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 8

Bd. 8, 2016, 248 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50765-5

Christian Fridrich; Reingard Klingler; Renate Potzmann; Wolfgang Greller;
Ruth Petz (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 7

Bd. 7, 2016, 224 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50698-6

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 6

Bd. 6, 2015, 172 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50662-7

Christian Fridrich; Helga Grössing; Walter Swoboda (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 5

Bd. 5, 2013, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50537-8

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 4

Bd. 4, 2012, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50430-2

Christian Fridrich; Helga Grössing; Margit Heissenberger (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 3

Bd. 3, 2011, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50355-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 2

Bd. 2, 2010, 176 S., 31,90 €, br., ISBN 978-3-643-50243-8

Christian Fridrich; Margit Heissenberger; Angelika Paseka (Hrsg.)

Forschungsperspektiven 1

Bd. 1, 2009, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50101-1

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Perspektiven auf die Berufsbildung zu gewähren, bedeutet, anderen Einblicke in die komplexe und vielfältige Welt der Berufsbildung zu gewähren und damit die Entwicklung neuer Sichtweise auf eine meist wenig vertraute Materie zu ermöglichen. Der vorliegende Sonderband der Reihe Forschungsperspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien widmet sich schwerpunktmäßig diesem Ziel. Unter dem Motto „Gleichwertig, aber nicht gleichartig“ eröffnen 19 Autorinnen und Autoren in zehn Beiträgen unterschiedliche Perspektiven auf die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung. Je nach Perspektive der Betrachterin bzw. des Betrachters kann das mehr einen Rück- oder mehr einen Ausblick darstellen. Dabei orientieren sich die österreichischen Zentrumshochschulen für Berufsbildung stets an den aktuellen Veränderungen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft und gestalten vielfältige Transformationsprozesse in ihrem Wirkungsbereich.

PH
Wien

LIT
www.lit-verlag.at

978-3-643-51135-5



9 783643 511355