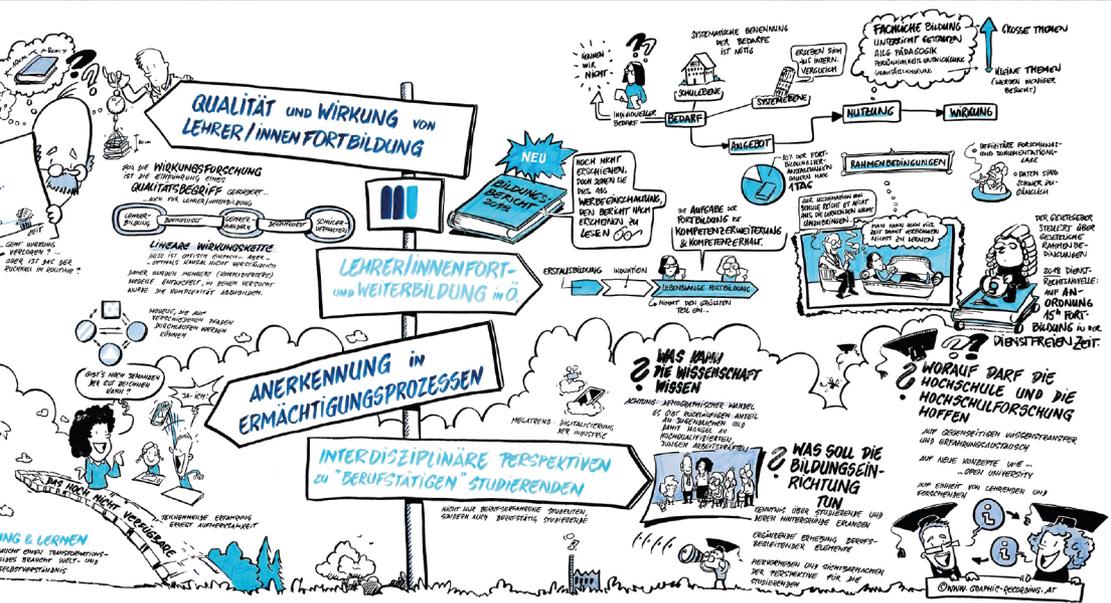


Monika Kastner
 Jasmin Donlic
 Barbara Hanfstingl
 Elisabeth Jaksche-Hoffman (Hrsg.)



Lernprozesse über die Lebensspanne

Bildung erforschen,
 gestalten und nachhaltig fördern

Lernprozesse über die Lebensspanne

Monika Kastner
Jasmin Donlic
Barbara Hanfstingl
Elisabeth Jaksche-Hoffman (Hrsg.)

Lernprozesse über die Lebensspanne

Bildung erforschen, gestalten und
nachhaltig fördern

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

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

Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt.



Veröffentlicht mit Unterstützung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-
Adria-Universität Klagenfurt.



© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC
BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742325>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2325-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1467-4 (eBook)
DOI 10.3224/84742325

Titelbildnachweis: ©www.graphic-recording.at
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam Jena

Inhaltsverzeichnis

*Monika Kastner, Jasmin Donlic, Barbara Hanfstingl und
Elisabeth Jaksche-Hoffman*

Streifzüge durch das Unterfangen Bildungsforschung:
Thematische Einführung 7

Hans-Christoph Koller

Was trägt die Erziehungswissenschaft zur Empirischen
Bildungsforschung bei? 21

Streifzüge durch die Bildungsforschung: Lernen über die Lebensspanne

Stefan Zehetmeier

Nachhaltige Wirkungen von Innovationen in der
LehrerInnenfortbildung 37

Florian H. Müller und Irina Andreitz

Gegenwart und Zukunft der LehrerInnenfortbildung in Österreich –
ein kurzer Abriss 53

Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Anerkennung in Ermächtigungsprozessen: Prozesse der Bildung im
Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt, Person und Gesellschaft... 68

Julia Stopper, Florian Kandutsch, Peter Schlögl und Irene Cennamo

Non-traditional ways to traditional education –
Interdisziplinäre Perspektiven der Bildungsforschung auf berufstätige
Studierende im Hochschulbereich 83

Paul Kellermann

Soziologie als Bildungswissenschaft – Thesen zum Verständnis von
„Bildung“ aus sozialwissenschaftlicher Sicht 98

Mosaiksteine der Bildungsforschung

<i>Irene Cennamo</i> COMMONS – I CARE: Kommunale Bildungslandschaft in Kärnten ..	112
<i>Elisabeth Jaksche-Hoffman, Judith Koren, Vesna Kucher und Martina Rulofs</i> Inklusiver Unterricht als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit?	131
<i>Jasmin Donlic, Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini</i> Lernen zwischen Flucht und Ankunft – Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung	137
<i>Verena Weingant, Barbara Hanfstingl, Ina Tremschnig und Dennis Piper</i> Das Piper-Modell – Personalised Interventions Promoting Emotional Resilience	145
<i>Martin Wieser</i> DevIM – Developing Interest and Motivation	149
<i>Verena Novak-Geiger</i> Brain-Based Learning and Teaching	154
<i>Diana Radmann, Franz Rauch und Bernhard Schmölzer</i> Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien: Einbeziehung gesellschaftsrelevanter Themen in die Ausbildung von PädagogInnen naturwissenschaftlicher Fächer	159
<i>Anna Oppelmayer</i> Freiwilligenarbeit junger Menschen – Wer, Wie, Warum	164
<i>Maria Groinig und Stephan Sting</i> Bildungschancen und Bildungsbiographien von „Care Leavern“	170
<i>Rahel More</i> Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten	177
Autorinnen und Autoren	182

Streifzüge durch das Unterfangen Bildungsforschung: Thematische Einführung

Monika Kastner, Jasmin Donlic, Barbara Hanfstingl und
Elisabeth Jaksche-Hoffman

Forschungsschwerpunkt Bildung und Gesellschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Bildungsforschung wird wesentlich über ihre Aufgabe bestimmt, „wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen“ (Tipelt/Schmidt-Hertha 2018: 2).

Bildungsprozesse und deren Bedingungen zu erforschen und, in Anwendung der Erkenntnisse, diese wiederum zu gestalten und zu fördern (vgl. Forschungsschwerpunkt Bildungsforschung o.J.), steht auch mit der zentralen Gründungsidee der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU), die 1970 per Bundesgesetz als *Hochschule für Bildungswissenschaften* ins Leben gerufen wurde (Kaiser 2016: 23), in Verbindung. Der vorliegende Sammelband entstand anlässlich des Forschungstages *Bildung und Gesellschaft*, der am 30. November 2018 stattfand und diesem disziplinübergreifenden Forschungsschwerpunkt an der AAU gewidmet war.

Der Fokus der an diesem Forschungsschwerpunkt beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler¹ liegt im interdisziplinären Verständnis von personalen und sozialen Bildungs- und Lernprozessen über die Lebensspanne. In kritisch-konstruktiver Betrachtung dieser Prozesse kommen formale, non-formale und informelle Wissensbestände und Lernorte, die ungleich zugänglich bzw. mit Barrieren versehen sind, in den Blick. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler setzen sich mit den daraus resultierenden Bildungswirklichkeiten reflexiv auseinander, erforschen und gestalten diese, um zur

1 Die hier dargestellten Zielsetzungen folgen dem Profilpapier der Initiativgruppe *Bildung und Gesellschaft* (Stand: Juni 2018), das von folgenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum Zwecke der Neueinrichtung des bestehenden Forschungsschwerpunktes *Bildungsforschung* erarbeitet wurde: Stefan Brauckmann, Barbara Hanfstingl und Franz Rauch (Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung), Robert Klinglmair (Institut für Volkswirtschaftslehre) sowie Sara-Friederike Blumenthal, Irene Cennamo, Jasmin Donlic, Monika Kastner, Hans Karl Peterlini, Peter Schlögl, Marion Sigot, Stephan Sting und Kornelia Tischler (Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung).

Demokratisierung von Wissen und Bildung beizutragen. Gegenwärtige, sich dynamisch verändernde Gesellschaften mit einem Anspruch auf Inklusion, Teilhabe und Mitbestimmung benötigen für die Erreichung dieser demokratiepolitisch zentralen Ziele umfassendes Wissen über die Gestaltung und Sicherung der Qualität von Bildungsprozessen und Lernumgebungen. Im Vordergrund stehen hierbei Erkenntnisgewinne zu individuellen, sozialen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und damit die (Mit-)Gestaltung von Bildungsprozessen und Lernumgebungen im Sinne von Chancengerechtigkeit in Bezug auf persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Erwerbstätigkeit, wobei sich dieser Fokus in den Sustainable Development Goals (SDGs) der United Nations (UN Agenda 2030), insbesondere im SDG 4 *Hochwertige Bildung*, widerspiegelt.

Die Arbeit im Forschungsschwerpunkt *Bildung und Gesellschaft* gliedert sich in drei übergeordnete Themenbereiche, die z.T. auch in übergreifender Weise behandelt werden. Dies sind:

- Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse,
- Gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation,
- Qualität und Wirkung von Lehren und Lernen.

In ihren Beiträgen zur Bildungsforschung richten die Beteiligten ihr Interesse darauf, welche Konsequenzen sich aus dem Zusammenspiel der systemischen, organisationalen und individuellen Ebenen(n) für den Prozess des Bildungserwerbs ergeben. An der Beantwortung dieser Leitfrage sind im Forschungsschwerpunkt *Bildung und Gesellschaft* verschiedene (Sub-)Disziplinen² mit ihren theoretischen, methodischen und empirischen Beiträgen beteiligt:

- Berufsbezogene Weiterbildungsforschung,
- Bildungsorganisationsforschung,
- Bildungssoziologie/Bildungsökonomik,
- Erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung,
- LehrerInnenbildungsforschung,
- Lehr-/Lernforschung,
- Pädagogische Diversitäts- und Inklusionsforschung,
- Pädagogische Grundlagenforschung,
- Politische Pädagogiken,
- Schul- und Unterrichtsforschung,
- Sozialpädagogische Bildungsforschung.

2 Nach der universitätsinternen Veröffentlichung des Profilpapiers konnte der Kreis der am Initiativschwerpunkt beteiligten WissenschaftlerInnen erweitert werden.

Für die ersten drei Jahre wurden Aktivitäten geplant, um Diskussion, Vernetzung und Vermittlung der bislang erbrachten und zukünftig zu erbringenden Forschungsleistungen auszuweiten bzw. zu intensivieren. Hierzu gehören u.a. jährliche Forschungstage, Ringvorlesungen sowie die Entwicklung eines Doktoratsprogrammes (vgl. Initiativgruppe Bildung und Gesellschaft 2018).

Sichtbare Berührungspunkte: Forschungstag Bildung und Gesellschaft 2018

Die „inter- und multidisziplinäre“ Beschaffenheit der empirischen Bildungsforschung verweist auf die an diesem Unterfangen beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen (Tippelt/Schmidt-Hertha 2018: 3). Neben der Erziehungswissenschaft („die zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung“) werden die Soziologie, die Psychologie, die Ökonomie, die Geschichte, die Philosophie, die Politik- und Rechtswissenschaft sowie die Fachdidaktik als Bezugsdisziplinen genannt, die bedeutsame Theorien und empirische Befunde bereitstellen (vgl. ebd.: 7). Solche „Vernetzungen und Berührungspunkte“ erfordern jedenfalls „eine Kooperation mit den jeweils angrenzenden und komplementären Theoriepositionen und Bezugsdisziplinen“ (ebd.).

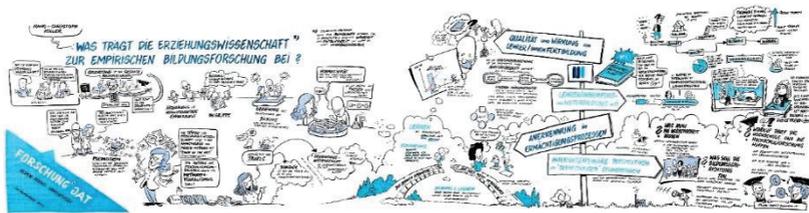
In diesem Sinne richteten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung, des Instituts für Volkswirtschaftslehre und des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung den Forschungstag *Bildung und Gesellschaft 2018* aus. Der *Call for Abstracts* für Vorträge und Poster richtete sich an die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Forschungsschwerpunkt *Bildung und Gesellschaft*. Darüber hinaus sollten aber auch weitere an der AAU tätige Kolleginnen und Kollegen angesprochen werden, die bereits einschlägige Forschungsbeiträge geleistet haben oder Bildungsforschung als ein für sie interessantes Forschungsfeld wahrnehmen. Als Thema für die Keynote 2018 wurde die „zentrale Bezugsdisziplin“ (Tippelt/Schmidt-Hertha 2018: 3) Erziehungswissenschaft gewählt. Als Vortragender konnte Hans-Christoph Koller (Universität Hamburg) gewonnen werden. Er präsentierte Befunde und Überlegungen zur Frage, was die Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung beiträgt und konnte damit die interdisziplinäre Verständigung befördern. Es folgten vier Vorträge und elf Poster zu abgeschlossenen und laufenden Bildungsforschungsprojekten sowie ein Vortrag zum Beitrag der Soziologie zur Bildungsforschung. Die elf Poster wurden in Form einer informierenden Kurzpräsentation (Video-Einspielung) und einer *Walking Gallery* präsentiert. Das gewählte Format ermöglichte es den Teilnehmenden einen Überblick über vielfältige Projekte zur Bildungsforschung zu gewinnen und schuf eine Basis für Vernetzungsgespräche. Alle Themen der Vorträge und Poster werden am

Ende dieser Einleitung kurz vorgestellt, um die Orientierung innerhalb des Sammelbandes zu ermöglichen.

Eine Podiumsdiskussion rückte am Ende des Forschungstages Aufgaben und Ziele von Bildungsforschung und damit verbundene Herausforderungen ins Zentrum. Nachfolgend wird auf zentrale Ergebnisse dieser Diskussion noch eingegangen.

Während des Forschungstages wurde ein sogenanntes Bildprotokoll (Graphic Recording) von Paul Tontur und Alexander Czernin erstellt. Ein Ausschnitt dieses Bildprotokolls³ wurde als Cover für den Einband des vorliegenden Bandes gewählt.

Abbildung 1: Bildprotokoll zum Forschungstag 2018



Quelle: © Paul Tontur und Alexander Czernin

BildungsforscherInnen im Gespräch: Kernbotschaften der Podiumsdiskussion

Unter der Leitung von Peter Schlögl diskutierten Daniela Lehner, Paul Kellermann, Hans-Christoph Koller, Florian H. Müller, Julia Stopper und Stefan Zetmeier darüber, welche Rolle die Bildungsforschung in der Bildungspolitik hat oder auch nicht hat, welche sie gerne hätte, und wie man in Zukunft diese Rolle festigen und ausbauen könnte. Nachfolgend werden, basierend auf der Transkription der Podiumsdiskussion⁴, deren Kernbotschaften aufbereitet. Es wurde darauf verzichtet, Diskussionsbeiträge namentlich zu kennzeichnen, um der kollektiven Leistung Rechnung zu tragen. Daher sei an dieser Stelle noch einmal allen Diskutantinnen und Diskutanten sowie dem Leiter der Diskussion herzlichst gedankt.

3 Das Bildprotokoll ist auf der Verlagshomepage zum kostenlosen Download bereitgestellt (DOI: 10.3224/84742325A).

4 An dieser Stelle sei den beiden studentischen Mitarbeiterinnen Juliane Achleitner und Sarah-Maria Rotschnig für die Besorgung der Transkription herzlich gedankt.

Abbildung 2: BildungsforscherInnen im Gespräch – Stefan Zehetmeier, Florian H. Müller, Julia Stopper, Hans-Christoph Koller, Daniela Lehner und Paul Kellermann (v.l.n.r.) unter der Leitung von Peter Schlögl (ganz rechts)



Quelle: Bildrecht liegt bei Monika Kastner

Ein nicht unbedingt neuer Befund wurde zu Beginn in den Raum gestellt: Der Einfluss der Bildungsforschung und ihrer Forschungsergebnisse in der Gesellschaft bleibt hinter den Erwartungen zurück. Vieles, was der aktuellen Gesellschaft offenbar an Erkenntnissen fehlt, schlummert in der internen Diskussion der Bildungsforschung und scheint die zentralen EntscheidungsträgerInnen nicht zu erreichen. Erfahrene BildungsforscherInnen sprechen diesbezüglich aber nicht von einem neuen Phänomen, sondern von einer Wiederholung der Geschichte. Die Frage nach Rolle und Beiträgen der Bildungsforschung wurde von den DiskutantInnen zugleich aber unterschiedlich gesehen. Ein möglicher Beitrag wurde auf die Klärung von Begrifflichkeiten und eine differenzierte Benennung von Phänomenen der Bildungswirklichkeit bezogen. Dies wurde am Beispiel des Begriffs der Kompetenzorientierung illustriert. So bezeichnet Kompetenzorientierung, z.B. in den Fachdidaktiken, eine Haltung von Lehrkräften, die von – eventuell auch noch gar nicht bekannten – Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen ausgeht und diese fördert, und wird der „Defizitorientierung“ – „dass Kinder nichts können, Fehler machen und belehrt werden müssen“ – als Alternative gegenübergestellt. Zugleich wird Kompetenzorientierung auch als Rahmenzielvorgabe im österreichischen Bildungssystem behördlich vorgegeben, ohne zentrale Steuerungsprinzipien zu ändern.

Eine andere Frage in Bezug auf die Rolle der Bildungswissenschaft war: „Wie bekommen wir denn die Erkenntnisse in die Praxis mit allen Stakeholdern, die es so gibt?“ Und da müsste anerkannt werden, dass die Wissenschaft nur ein Stakeholder unter mehreren in einem komplexen Zusammenwirken der Planung, Organisation und Realisierung des Bildungsalltags ist. Es besteht also ein wohl enger begrenzter Einfluss als der Forschungscommunity lieb ist, aber der sollte vielleicht normativ und expliziter formuliert werden: Inwieweit hat die Bildungsforschung den Auftrag, ein gutes Leben für alle zu ermöglichen? Auf breiter empirischer Basis besteht robustes Wissen darüber, dass Bildung in einer und für eine Gesellschaft zu Mündigkeit, Wohlstand, Eigeninitiative und Zivilcourage ihrer Mitglieder verhelfen kann. Bildung ist eines der bedeutendsten Güter für eine faire und solidarische Gesellschaft: Ein Gut gegen Armut, sie wirkt Ausbeutung und dem Ausgeliefertsein gegenüber Machtstrukturen entgegen und ermächtigt zu Teilhabe und Mitgestaltung. Ein daraus folgendes Ziel wäre also insbesondere jenes der sozialen Gerechtigkeit und damit verbunden die Anerkennung verschiedener Perspektiven von Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen. Mit Blick auf die Zukunft geht es dann um Fragen wie: „Wie kann man Gesellschaft, Bildung sozial inklusiv gestalten und auch: wie geht man mit Konflikten um, wie ist man konfliktfähig, wie kann man Dialogfähigkeit, Partizipation und Teilhabe in einer Gesellschaft verstärken?“

Diesbezüglich wurde festgehalten, dass Bildung und deren Erforschung Schwerpunkte einer reflexiven Gesellschaft sein sollten. Vor diesem Hintergrund wäre es wichtig zu untersuchen, inwieweit unterschiedliche Ausbildungen die AbsolventInnen für das spätere Berufsleben vorbereiten (können). Werden Fachwissen und Methodik in ausreichender Form vermittelt? Wie sieht es mit der Vermittlung der sogenannten soft bzw. social skills wie Führungs- oder Organisationskompetenzen aus? Aus älteren Studien gibt es Hinweise darauf, dass Personen sich zwar ausreichend im Fach gebildet fühlen, nicht aber hinsichtlich sozialer und personaler Kompetenzen. Offen bleibt, ob dieser Befund heutzutage immer noch so aufrechterhalten werden kann, wo unterschiedliche Ausbildungen durch neue didaktische und curriculare Bedingungen sich doch wesentlich verändert haben und aus gesellschaftlichen Entwicklungen Konsequenzen gezogen wurden.

Gefragt wurde, ob Ergebnisse aus der Bildungsforschung (zu) wenig Einfluss auf die Bildungspolitik haben. Werden Befunde in Österreich bei politischen Entscheidungen nicht wahr- und/oder ausreichend ernst genommen? Wird das vorhandene Wissen über Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und wirksame Praxis nicht genützt? Ist es überhaupt möglich, so komplexe Systeme wie das Bildungssystem „rational“ zu steuern? Klar ist, dass die Bildungsforschung nur eine mögliche von mehreren Quellen für politische und praktische EntscheidungsträgerInnen ist. Dies ist aber kein Sonderfall der Bildungsforschung: In vielen Bereichen, sei es eben in der Bildungspolitik, in der

Gesundheitspolitik oder in anderen politischen Feldern, hat die Wissenschaft nicht unbedingt gewichtigen Einfluss und schon gar nicht das letzte Wort. Manchmal scheinen politische Entscheidungen, sogar wider besseren Wissens, der politischen Programmatik oder den pragmatischen Bedingungen entsprechend zu fallen. Offen bleibt, ob es Parteilinien sind, einwirkende gesellschaftliche Phänomene oder Trends, Lobby-Arbeit für Partikularinteressen, Unterfinanzierung oder tatsächlich eine Nichtanerkennung wissenschaftlicher Befunde.

Kann die Bildungswissenschaft ihren Einfluss auf politische Entscheidungen erhöhen? Diese Frage geht einher mit einer weiteren, nämlich: Wie kann bildungswissenschaftlich abgesichertes Wissen unter den Agierenden in der Praxis, wie z.B. Lehrpersonen, ErzieherInnen oder TrainerInnen, besser bekannt gemacht werden? Es sind dies zwei unterschiedliche Strategien, um Einfluss auf das Bildungssystem oder im Bildungssystem zu nehmen. Während die Idee, politische Entscheidungen zu beeinflussen, einem Top-down-Ansatz entspricht, ist die Vermittlung von gut funktionierenden Bildungswerkzeugen für die Praxis eher als Bottom-up-Ansatz zu verstehen. Während man die Stärkung der Bildungspraxis durch eine möglichst hohe Qualität in der Aus- und Weiterbildung perspektivisch sichert, bleibt die Frage offen, ob Zurufe aus der Bildungsforschung reichen, um Bildungspolitik geleitet vom aktuellen Forschungsstand zu informieren, oder ob nicht doch strategisch angelegtes Lobbying die Methode der Wahl sein könnte. Vor dem Hintergrund einer erwünschten evidenzbasierten Bildungssystementwicklung wäre eine Erhöhung der Effizienz in der Kommunikation zwischen Politik und Forschung wünschenswert, was den Einfluss von BildungsexpertInnen auf politische Entscheidungen erhöhen könnte.

Die Stärkung der Bildungspraxis durch gute Aus- und Weiterbildung ist ein Kerngeschäft von BildungsforscherInnen, und der positive Einfluss dieser scheint in der Praxis unbestritten, wobei auch hier die Frage der Relevanz für die Praxis und die Frage nach der Wirksamkeit im Bildungsalltag eine zentrale Rolle spielen und diese nicht automatisch als gegeben angenommen werden dürfen. Wenn es z.B. um Fortbildungssettings für Lehrpersonen geht, ist es von zentraler Bedeutung, dass für die Lehrpersonen bei den zu vermittelnden Inhalten eine praktische Relevanz erkennbar wird, damit diese Inhalte in der Praxis wirksam werden können. Die Frage der Wirksamkeit kann auch von der Seite der Interessengruppen gesehen werden: Bietet die Bildungsforschung relevanten Interessengruppen ausreichend und passend Antworten auf ihre Fragen? Sehen BildungsforscherInnen jene Punkte, die für verschiedene Gruppen im Alltag relevant sind und Schwierigkeiten bereiten? Können die Bedürfnisse und Probleme verschiedener Gruppen, wie jene der Lehrpersonen, der SchülerInnen, bestimmter Berufsgruppen oder Minderheiten, überhaupt wahrgenommen und Lösungsvorschläge angeboten werden? Da stellt sich dann beispielsweise, wenn es um evidenzbasierte Schulentwicklung geht, die Frage: „Was

passiert denn, wenn die Daten auf die Lehrkräfte treffen? Dann passiert erst einmal gar nichts. Und dann klopfen die Lehrkräfte einmal ab, ob die Daten für sie relevant sind oder nicht. Und nur wenn diese Relevanz wahrgenommen werden kann, erst dann werden die Daten interessant.“

Im Zusammenhang mit dem Praxisbezug und der Ausbildungsfunktion der Bildungswissenschaften wäre zu beachten, dass die Erziehungswissenschaft, noch stärker als andere Wissenschaften, als Disziplin zukunftsbezogen ist, und immer auf nicht ausreichend vorhersehbare Situationen vorbereiten soll und will. Die Ausbildungsfunktion besteht demnach nicht nur darin, wissenschaftlich geprüftes Wissen zu präsentieren, sondern die Studierenden mit der Fähigkeit auszustatten, sich selbst Wissen zu erarbeiten und Wissen, das sie aus dem Studium haben, weiterzuentwickeln, und zwar auf die noch unbekanntes Herausforderungen der Zukunft hin. Universitäre Bildung setzt eine funktionierende Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden voraus. Dabei zeigt sich, dass das Gefühl, zu einer Gemeinschaft zu gehören, die ein gemeinsames Ziel verfolgt, die Motivation zum Lernen und die Qualität des Lernens maßgeblich erhöhen dürfte. Lernsettings sowie insbesondere die soziale Eingebundenheit der Lernenden spielen dabei eine zentrale Rolle. Zukunftsorientierte Ansätze bemühen sich zudem, Lernende handlungsfähig hinsichtlich der eigenen Lernbiographie zu machen und sie lebenslang eigeninitiativ lernfähig zu halten. Lebenslanges Lernen ist im Alltag angekommen, kann aber nach Einschätzung der Diskutierenden nicht ohne ausreichendes Theorieverständnis geschehen. Die Fähigkeit theoretisch-wissenschaftlich zu denken, also Theorien in Frage zu stellen und Theorien in Auseinandersetzung mit empirischen Befunden weiterzuentwickeln, ist eine genuine Voraussetzung für die lebenslange Lernfähigkeit.

Die oben angeklungene Frage, ob die Formierung einer einflussreichen Lobby ebenso zu den zentralen Aufgaben der Bildungsforschung zählen darf, ist offen, ebenso wie die Frage, ob Weitergabe bzw. Beachtung von wissenschaftlich gesicherten Tatsachen eine Bringschuld der Bildungsforschung oder eine Holschuld der Politik ist. Klar scheint zu sein, dass – wohl auch durch die Entwicklung des Internets – kein Wissensmonopol mehr besteht. Es zeigt sich ein Wettstreit mit außeruniversitären „Wissensanbietern“, die ebenso wie Universitäten öffentliche und politische Aufmerksamkeit erhalten. Was können BildungsforscherInnen tun, um in diesem Kampf um Einfluss zu bestehen? Spätestens hier wird klar, dass auch Wissenschaft und Forschung zumindest teilweise nach marktwirtschaftlichen Regeln funktionieren. Ein Hauptproblem dürfte dabei sein, dass es für WissenschaftlerInnen zwei Märkte gibt. Der erste entscheidet darüber, ob man als WissenschaftlerIn zukünftig gute Beschäftigung an Universitäten erhält, es ist dies der kompetitive Markt der Fachpublikationen und des wissenschaftlichen Outputs. Der zweite ist der Markt der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, in dem man durch häufige Medienpräsenz und pointierte Positionen punkten kann, also öffentlich gehört wird.

Eine weitere Frage, die in der Podiumsdiskussion aufgegriffen wurde, ist jene nach der möglichen Notwendigkeit eines nationalen Bildungsrates, wie er derzeit in Deutschland diskutiert wird. Brauchen wir eine nationale Instanz, die unabhängig von wettbewerbsorientierten Förderstrukturen im Bildungswesen und tagespolitischen Zwängen ist? Aus welchen Gruppen oder Personen sollte ein solcher Bildungsrat zusammengesetzt sein? Welche Rolle sollte dieser in einem Land haben? Und mit welchen Fragen sollte er sich auseinandersetzen? Sollte die Politik mehr oder weniger an die Vorschläge des Bildungsrates gebunden sein oder sollte sich dieser auf Empfehlungen beschränken? Diese Fragen sind in Deutschland nach wie vor offen.

Zur Frage eines nationalen Bildungsrates in Österreich zeigten sich unterschiedliche Sichtweisen der DiskutantInnen. Einerseits besteht nicht allzu große Hoffnung, aber doch könnte es ein Versuch sein, ein gewisses Gegengewicht zur föderalen Struktur des Bildungswesens zu schaffen, wobei eine klare Aufgabenstellung formuliert und der Anteil von Wissenschaft und der von Politik klargestellt werden müsste. Andererseits findet in Österreich eine öffentliche Debatte darüber zurzeit gar nicht statt, obwohl in den 1960er Jahren ein Gremium namens Bildungsreformkommission eingeführt wurde, das aber anscheinend seit Jahrzehnten nicht mehr einberufen worden ist. Fest steht, dass es im Bildungsbereich eine Menge an Initiativen gibt, die engagiert und erfolgreich sind und für die Wissenschaft und Bevölkerung Fortschritte bringen. In diesem Zusammenhang wird in einem Kommentar aus dem Publikum auf die 1970er Jahre verwiesen, wo in Italien entscheidende Strukturreformen in der Bildung, nämlich u.a. im Bereich von Inklusion und Mittelschule ohne Aussonderungen, gelungen sind. Auch Stimmen am Podium schließen sich diesen Gedanken an; viele Initiativen sind wohl eher außerhalb der Universitäten und des Ministeriums aktiv und damit stellt sich die Frage der Realisierung. Durch die oftmals nur lokale oder regionale Wirksamkeit solcher – nicht immer zentral gesteuerten – Bildungsinitiativen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgehen oder begleitet werden, kann man nicht unbedingt von einer „Systemwirksamkeit“ sprechen. Dennoch haben sie eine positive Wirkung auf die Gesellschaft und ihr Verständnis gelungener Bildung. Die ständige Weiterentwicklung von Schulen, Curricula, Ausbildungen zeigt jedenfalls, dass im Bildungsbereich doch sehr viel Entwicklung stattfindet. Sind Wirksamkeitserwartungen möglicherweise zu hochgesteckt? Oder: Werden Erfolge zu wenig gesehen?

Abschließend wurde die Frage diskutiert, ob und wie sich BildungsforscherInnen in der Gesellschaft positionieren sollten. Handelt es sich um eine homogene oder doch eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Zugängen, Interessen und Weltbildern? Muss es innerhalb der Bildungsforschung so etwas wie normative Maßstäbe und Kriterien geben? Inwieweit sind mögliche Normen politisch beeinflusst oder verankert? Inwieweit beeinflusst dies die

Fragestellungen, Konzepte und Ergebnisse der Studien? Können ethische, moralische oder politische Normvorstellungen, weit über Wissenschaftsethik hinaus, in der wissenschaftlichen Arbeit überhaupt (vollständig) ausgeklammert werden? Und sollte das überhaupt so sein? Gibt es so etwas wie Objektivität im sozialen Bereich und im Bildungssektor überhaupt? Und: Ist dies als Aufbruch in eine postmoderne Forschung und Gesellschaft zu sehen? Klärend wurde abschließend ein Anspruch formuliert, „dass Bildungsforschung immer auch die Akteure selbst, die Betroffenen im Feld zu Wort kommen lassen sollte. Insbesondere jene, welche ansonsten in der Diskussion nicht gehört oder wenig gehört werden“. Als ein Ansatz dafür könnte partizipative Forschung gesehen werden.

Vorträge und Poster-Präsentation: (sub-)disziplinäre Positionen und empirische Befunde

Hans-Christoph Koller eröffnete den Forschungstag mit seiner Keynote *Was trägt die Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung bei?* Seine Überlegungen zum gemeinsamen Unterfangen Bildungsforschung, das von Kooperation getragen wird und gleichzeitig von Konkurrenz geprägt ist, ermöglichten eine disziplinäre (Selbst-)Vergewisserung. Der (mögliche) spezifische Beitrag der Erziehungswissenschaft wurde über Kollers Ausführungen zu Gegenstand, Methoden, „einheimischen“ Begriffen, Theorien und Perspektiven sowie zum Verhältnis zur Praxis und zur Frage der Normativität beleuchtet.

Mit den drei nachfolgenden Vorträgen wurden bildungspolitische bzw. bildungspraktische Bedingungen schulischer Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. *Stefan Zehetmeier* ging unter dem Titel *Qualität und Wirkung von LehrerInnenfortbildung* der Frage nach, was über die Wirksamkeit dieser Art von Fortbildung bekannt ist. Den Fokus der Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit, Wissenschaft und Schulpraxis bildet vermehrt die Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule, bei der zunehmend die Kompetenzen von Lehrkräften – als zentrale AkteurInnen im Schulsystem – einen wesentlichen Aspekt darstellen. Zehetmeier sprach über Modellierungen der Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung und darüber, auf welchen Ebenen Wirkungen auftreten können und welche Faktoren die Wirksamkeit beeinflussen.

Der zweite Vortrag zu diesem Themenbereich von *Florian H. Müller, Irina Andreitz, David Kemethofer, Katharina Soukup-Altrichter* und *Gertrud Nachbaur* bot unter dem Titel *LehrerInnenfort- und -weiterbildung in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* Einblicke, wie es um die Qualität dieser Bil-

dungsmaßnahmen bestellt ist. Auch hier stellte die Wirkung dieser Maßnahmen den Ausgangspunkt für eine kritische Analyse der LehrerInnenfort- und -weiterbildungspraxis in Österreich dar. Aus diesem Problemaufriss wurden Konsequenzen für die Steuerung und Konzeption von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet.

Weg von der Perspektive auf die Lehrkräfte hin zur Seite der Lernenden führte der dritte Vortrag, in dem *Hans Karl Peterlini* und *Daniela Lehner* unter dem Titel *Anerkennung in Ermächtigungsprozessen* der Frage nachgingen, wie Ermächtigungsprozesse und gesellschaftliche Teilhabe in personalen und sozialen Bildungs- und Lernprozessen wahrgenommen und gefördert werden können. Anhand theoretischer Konzeptionen und am Beispiel einer Vignette als differenzierte und verdichtete Beschreibung eines Moments gelebter Erfahrung konnte die Bedeutung von Anerkennung in einer Übergangsklasse für Jugendliche mit Fluchterfahrung herausgearbeitet werden.

Der Vortrag von *Irene Cennamo*, *Florian Kandutsch*, *Peter Schlögl* und *Julia Stopper* führte unter dem Titel *Non-traditional ways to traditional education – Interdisziplinäre Perspektiven der Bildungsforschung auf berufstätige Studierende im Hochschulbereich* in die Arena der Theorie und Praxis hochschulischer Bildung. Dabei wurden, in einer Verschränkung von bildungsökonomischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive, Herausforderungen für einen bildungsforscherischen Zugriff auf „berufserfahrene“ Studierende an der Hochschule verhandelt. Es wurde ausgelotet, welches (berufserfahrene) StudentInnenbild und welches universitäre Bildungsverständnis in rezente wissenschaftliche Auseinandersetzungen eingeschrieben sind und welche Gegenstände, Erkenntnisse und Auslassungen sich dabei manifestieren. Anhand von drei Fragestellungen – nämlich: Was kann Wissenschaft wissen? Was soll die Forschung im Bereich der Hochschule tun? Was darf Bildungsforschung (gesellschaftlich/bildungspolitisch) hoffen? – wurden diese Überlegungen mit ersten Ergebnissen aus einem laufenden Forschungsprojekt verknüpft.

Der Vortrag von *Paul Kellermann* führte zurück in die Gründungsphase der Hochschule für Bildungswissenschaften, sollte doch damals (und wurde schließlich auch in seiner Person) die (Bildungs-)Soziologie als Disziplin in Klagenfurt verankert werden (siehe dazu Kellermann 1973). Kellermann formulierte in seinem Vortrag mit dem Titel *Soziologie als Bildungswissenschaft – Thesen zum Verständnis von ‚Bildung‘ aus sozialwissenschaftlicher Sicht* Kritik an geläufigen Bildungsbegriffen und problematisierte Bildungsprogrammatiken, die auf ökonomische Begründungen enggeführt sind.

Die Verschriftlichung dieser fünf Vorträge bildet den ersten Teil des vorliegenden Bandes.

Elf Poster wurden im Rahmen einer Walking Gallery präsentiert. Diese stellten Forschungsprojekte in unterschiedlichen Stadien dar und boten – wie Mosaiksteine – Einblicke in das breite Feld der Bildungsforschung an der AAU.

Abbildung 3: Ausschnitt der Walking Gallery – Poster-Präsentation



Quelle: Bildrecht liegt bei Monika Kastner

Irene Cennamo präsentierte unter dem Titel *Commons – I care* ein Forschungsprojekt aus der community-basierten Erwachsenenbildung und thematisierte gesellschaftliche Gestaltungsprozesse in 15 Gemeinden in Kärnten. Die zentrale Fragestellung bezog sich auf sichtbares Zusammenwirken verschiedener AkteurInnen der kommunalen Bildungssteuerung, des Ehrenamts, der Zivilgesellschaft, der Bildungsträger sowie PraktikerInnen in Nachbarschaft, Dorf bzw. Gemeinde und auf Umsetzungsbemühungen, Förderungsbestrebungen und Möglichkeiten der Etablierung gemeindenaher, lebens- und arbeitsnaher Bildungspolitik.

Daran schlossen sechs Beiträge zum Themenbereich Schule an. Das Poster von *Elisabeth Jaksche-Hoffman, Judith Koren, Vesna Kucher* und *Martina Rulofs* trug den Titel *Inklusiver Unterricht als Beitrag zu mehr Bildungsrechtigkeit*. Zentral wurde die Frage gestellt, welche inklusiven Unterrichtsstrategien im schulischen Setting zu einer chancengerechten Bildung beitragen. Exemplarisch wurde diese Frage anhand des Forschungsprojektes „Diversität und Heterogenität im Unterricht am Beispiel einer Neuen Mittelschule in Kärnten“ vertieft.

Jasmin Donlic, Daniela Lehner und *Hans Karl Peterlini* verantworteten ein Poster mit dem Titel *Lernen zwischen Flucht und Ankunft. Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung und LehrerInnenbildung*. Zielsetzungen des Forschungsvorhabens sind die Beschreibung von ermächtigenden Lern- und Bildungsprozessen im Unterrichtsgeschehen und die Erhellung von damit (möglicherweise) verbundenen personalen und sozialen Lernprozessen bei allen Beteiligten, wodurch Beiträge zu Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung sowie zur Reflexion von Inklusion geleistet werden können.

Verena Weingant, Barbara Hanfstingl, Ina Tremschnig und Dennis Piper thematisierten die Anwendbarkeit des in England entwickelten Piper-Modells, einer personalisierten Intervention zur Förderung der emotionalen Resilienz, in Österreich: *The Piper-Model in time-out classrooms: A pilot project in Austria* und diskutierten vorliegende Evaluationsergebnisse im Hinblick auf die Fragen, ob mit Hilfe dieses Modells SchülerInnen aus Timeout-Klassen schneller wieder in den Regelunterricht zurückgeführt werden können und wie sich das Verhalten der Kinder und deren Selbstregulation verändert.

Martin Wieser berichtete unter dem Titel *DevIM – Developing Interest and Motivation*, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der Veränderung der (Lern-)Umwelt und der Befriedigung der *Basic Needs* – diese sind: Autonomie, Kompetenz und Soziale Einbindung – bei SchülerInnen einer Neuen Mittelschule finden und erklären lassen, und diskutierte damit verbunden förderliche und hemmende Unterrichtsmerkmale bzw. Unterrichtsmethoden.

Das Thema Lehr-Lern-Umgebung berührte auch das von Verena Novak-Geiger vorgestellte Vorhaben mit dem Titel *Brain-Based Learning and Teaching*. Das experimentelle Forschungsprojekt will einen Beitrag zur eher spärlichen Forschung im Bereich der Neurodidaktik des Zweitspracherwerbs und -unterrichts leisten und zielt auf die Untersuchung möglicher positiver Effekte von gehirngerechtem Lehren und Lernen auf das Erlernen von Vokabeln ab.

Die Reihe der Beiträge zum Thema Schule wurde mit dem von Diana Radmann und Franz Rauch eingereichten Poster mit dem Titel *Initial Science Teacher Education through Socio-Scientific Inquiry of Climate Issues Involving Communities and Schools* abgeschlossen. In diesem Forschungsvorhaben wird untersucht, was LehrerbildnerInnen und LehrerInnen durch den integrativen Bildungsansatz Socio-Scientific Inquiry-Based Learning (SSIBL) im österreichischen Projekt „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energie“ lernen und welche Erfolge und Herausforderungen der SSIBL-Ansatz in der naturwissenschaftlichen LehrerInnenausbildung mit sich bringt.

Das von Florian Kandutsch und Julia Stopper präsentierte Poster *Berufstätigkeit und Studium: Non-traditional?* widmete sich der Analyse der Situation berufstätiger Studierender an der AAU auf Basis einer Erhebung. In einer Verschränkung der volkswirtschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Perspektive wurden handlungsleitende Orientierungen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf(stätigkeit) herausgearbeitet und vorgestellt. Die empirischen Ergebnisse sind dem Beitrag *Non-traditional ways to traditional education – Interdisziplinäre Perspektiven der Bildungsforschung auf berufstätige Studierende im Hochschulbereich* zu entnehmen.

Anna Oppelmayer stellte ein Poster mit dem Titel *Freiwilligenarbeit junger Menschen – Wer, Wie, Warum* vor und präsentierte Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu soziodemographischen Merkmalen junger Freiwilliger, der

Art und Weise des ehrenamtlichen Engagements dieser Gruppe und im Hinblick auf Anstoß, Grund und Motivation sowie in Bezug auf Erfahrungen der Untersuchten mit dem freiwilligen Engagement. Damit konnte Freiwilligenarbeit junger Menschen dokumentiert und deren Bedeutung für die Gesellschaft diskutiert werden.

Junge Erwachsene rückte auch das von *Stephan Sting* und *Maria Groinig* eingereichte Poster *Bildungschancen von Care Leavern* ins Zentrum. In diesem Forschungsprojekt wurden Bildungssituation und Bildungschancen der Gruppe der „Care Leaver“ und damit der Einfluss sozialer Kontextbedingungen des Aufwachsens auf formale Bildungsbiographien von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrungen untersucht.

Das von *Rahel More* eingereichte Poster mit dem Titel *Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten* thematisierte die Bedeutung von Lernschwierigkeiten für eine Elternschaft in Österreich. Das Forschungsprojekt zielt u.a. auf die Rekonstruktion des Erlebens von Elternschaft der betroffenen Eltern ab und nimmt auch die Perspektive der Fachkräfte, die Eltern mit Lernschwierigkeiten begleiten, in den Blick.

Im zweiten Teil des vorliegenden Bandes werden diese *Mosaiksteine* der Bildungsforschung in schriftlicher Form dargelegt.

Literatur

- Forschungsschwerpunkt Bildungsforschung (o.J.): Beschreibung des Forschungsschwerpunktes Bildungsforschung auf der Homepage der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. <https://www.aau.at/forschung/forschungsprofil/forschungsschwerpunkte/bildungsforschung/> [Zugriff: 18.02.2019].
- Initiativgruppe Bildung und Gesellschaft (2018): Profilvertrag zur Neueinrichtung des bestehenden Forschungsclusters Bildungsforschung als profilbildender Forschungsschwerpunkt Bildung und Gesellschaft (unveröff.).
- Kaiser, Peter (2016): Kärnten und seine Universität – Sicht des Landeshauptmanns. In: Kellermann, Paul/Guggenberger, Helmut/Weber, Karl (Hrsg.): Universität nach Bologna? Hochschulkonzeption zwischen Kritik und Utopie. Wien: Mandelbaum, S. 22-32.
- Kellermann, Paul (1973): Soziologie als Bildungswissenschaft. Zur Einführung der Soziologie an der Hochschule für Bildungswissenschaften Klagenfurt. In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 11, 3, S. 76-84.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2018): Einleitung der Herausgeber. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-15.

Was trägt die Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung bei?

Hans-Christoph Koller

Einleitung

Ausgangspunkt des folgenden Beitrags ist ein *Call for Papers*, den der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Sommer 2017 verbreitet hat. Darin hieß es:

„*Bildungsforschung* ist bekanntlich der Name für ein interdisziplinäres Vorhaben, an dem neben der Erziehungswissenschaft u.a. Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften sowie die verschiedenen Fachdidaktiken beteiligt sind. Das Verhältnis dieser Disziplinen zueinander kann dabei einerseits als wechselseitiges Auf-einander-angewiesen-Sein beschrieben werden, das Kooperation möglich und nötig macht (die ja auch vielfach stattfindet). Andererseits ist dieses Verhältnis jedoch spätestens dann, wenn es um Ressourcen und Forschungsgelder geht, auch von Konkurrenz geprägt. Für die Erziehungswissenschaft ist damit die Herausforderung verbunden, genauer zu bestimmen, worin – sei es in der Kooperation mit, sei es in Konkurrenz zu anderen Disziplinen – ihr spezifischer Beitrag zum gemeinsamen Projekt namens Bildungsforschung besteht.“ (DGfE 2017, zit. n. Koller/Kessl/Schmidt 2018: 7)

Aus den Beiträgen, die auf diesen Aufruf hin eingegangen sind, wurden insgesamt zwölf Beiträge ausgewählt, die 2018 im Heft 56 der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ erschienen sind und das Thema aus den Perspektiven unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und Forschungsrichtungen erörtern. Vertreten sind u.a. Autorinnen und Autoren aus der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der quantitativ-empirischen Erziehungswissenschaft, der qualitativen Bildungsforschung, der schulpädagogischen Unterrichtsforschung, der Allgemeinen Didaktik sowie der Historischen Bildungsforschung. Im Folgenden soll versucht werden, die verschiedenen Antworten auf die Frage nach dem spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung nachzuzeichnen und in den größeren Zusammenhang einschlägiger Debatten der letzten zwei Jahrzehnte einzuordnen sowie abschließend Stellung zu den aufgeworfenen Fragen zu beziehen.

Im Fokus der folgenden Überlegungen steht also die Frage, was die Erziehungswissenschaft – oder besser: was *nur* die Erziehungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin – zum interdisziplinären Vorhaben

namens Empirische Bildungsforschung beitragen kann. Die Antworten auf diese Frage lassen sich danach gruppieren, was jeweils als Spezifikum der Disziplin Erziehungswissenschaft herausgestellt wird. Zu den klassischen Auskünften der Wissenschaftstheorie im Blick auf die Kriterien für die Eigenständigkeit einer Disziplin gehört die Auffassung, die Besonderheit einer Wissenschaft beruhe auf ihrem Gegenstandsbereich und ihren Methoden der Erkenntnisgewinnung (vgl. z.B. Kron 1999: 110f.). Die folgende Übersicht beginnt deshalb nach einer ersten Klärung, was überhaupt unter *erziehungswissenschaftlicher* Bildungsforschung verstanden werden soll (1.), mit Versuchen, den spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung mit der Besonderheit ihres Gegenstandsbereichs (2.) bzw. ihrer Methoden (3.) zu begründen. Andere Ansätze machen die schon von Herbart beschworenen „einheimischen“ Begriffe bzw. Theorien oder Perspektiven der Disziplin zum Ausgangspunkt ihres Versuchs, die Spezifik des erziehungswissenschaftlichen Zugangs zum Feld der Bildungsforschung zu bestimmen (4.). Wieder andere beziehen sich auf das ebenfalls aus der Tradition des Faches resultierende enge Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis (5.) oder auf die damit verbundene Frage nach der Bedeutung normativer Aussagen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung (6.). Alle diese Bestimmungsversuche sollen jeweils anhand ausgewählter Beiträge vorgestellt und kritisch erörtert werden, um in einem abschließenden Fazit Position zu beziehen und dabei davon auszugehen, dass es sich bei der Erziehungswissenschaft um eine in mehrfacher Hinsicht *plurale* Disziplin handelt (7.).

Was ist erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung?

Bevor erörtert werden kann, was den spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung in inhaltlicher oder methodischer Hinsicht ausmacht, ist zunächst zu klären, was in diesem Zusammenhang überhaupt unter *erziehungswissenschaftlicher* Bildungsforschung verstanden werden soll. Eine pragmatische Beantwortung dieser Frage findet sich in einem einschlägigen Handbuchartikel von Peter Zedler:

„Auf die Frage, was ‚*Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*‘ ist, kann es eine einfache Antwort geben: Sie ist jener Anteil am Gesamt der Bildungsforschung, der von der Erziehungswissenschaft und den ihr zugeordneten Subdisziplinen und Personen erzeugt wird.“ (Zedler 2018: 21; Hervorh. i. Original)

Als erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung können demnach alle Beiträge zur Bildungsforschung gelten, die von Personen verfasst wurden, die institutionell der Erziehungswissenschaft oder einer ihrer Subdisziplinen zuzurechnen sind. Eine solche formale Definition lässt zwar viele Fragen offen

(etwa die Frage, wie die Zuordnung von Personen zur Erziehungswissenschaft an solchen Standorten ermittelt werden kann, an denen auch die pädagogische Psychologie oder die Fachdidaktiken institutionell der Fakultät für Erziehungswissenschaft zugeordnet sind) und erlaubt noch keinerlei Aussagen über inhaltliche Spezifika erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Immerhin aber ermöglicht diese Zuordnung eine Einschätzung des quantitativen Anteils der Erziehungswissenschaft an der Gesamtheit der Beiträge zur Bildungsforschung. So gibt Zedler in demselben Artikel an, dass im Zeitraum von 1997 bis 2009 der Anteil der Erziehungswissenschaft an den bei SOFIS gemeldeten Forschungsprojekten zur Bildungsforschung (bei einem insgesamt rasanten Anstieg von 1440 auf 9139 Projekte) deutlich über 60 % betragen habe – gegenüber 11,2 % Projekten mit psychologischer und 7,5 % mit soziologischer Ausrichtung (Zedler 2018: 39). Festzuhalten ist deshalb zunächst einmal, dass erziehungswissenschaftliche Arbeiten offenbar rein quantitativ betrachtet einen erheblichen Anteil der Beiträge zur Bildungsforschung ausmachen.¹

Gibt es einen eigenen Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung?

Wenden wir uns nun den verschiedenen Ansätzen zu, die Besonderheit erziehungswissenschaftlicher Beiträge zur Bildungsforschung inhaltlich zu bestimmen, so legt es die wissenschaftstheoretische Tradition nahe, eine solche Besonderheit zunächst mit einem spezifischen *Gegenstandsbereich* der Disziplin zu begründen. Sieht man sich allerdings die einschlägigen Veröffentlichungen an, so gibt es zwar zahlreiche Versuche, den Gegenstandsbereich der Bildungsforschung zu umreißen, aber Aussagen über ein spezifisches Gegenstandsfeld *erziehungswissenschaftlicher* Bildungsforschung lassen sich dabei kaum ausmachen. So war laut Zedler schon für die Begründer der deutschen Bildungsforschung in den 1970er Jahren unstrittig, „dass der Gegenstandsbereich der Bildungsforschung das gesamte Bildungswesen ist sowie alle für die Gestaltung von Bildungsprozessen relevanten Bedingungen und Voraussetzungen umfasst“ (Zedler 2018: 22). Dabei habe man zwar der Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer „pädagogische[n] Orientierung“ eine besondere Bedeutung zu-

1 Dabei wäre allerdings auch noch zu klären, was überhaupt unter *Bildungsforschung* verstanden werden soll. Ist damit nur *empirische* Forschung gemeint oder schließt der Begriff – wie das Handbuch von Tippelt/Schmidt-Hertha 2018, in dem der Beitrag von Zedler erschienen ist – auch *historische* und *philosophische* Bildungsforschung mit ein? Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich allerdings auf die Frage nach dem Beitrag der Erziehungswissenschaft zur *empirischen* Bildungsforschung – ohne die Bedeutung theoretischer bzw. nicht-empirischer Forschung in Abrede zu stellen.

gewiesen (ebd.), die aber nicht etwa mit einem besonderen Objektbereich begründet worden sei, sondern vielmehr mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse:

„Eine besondere Rolle der Erziehungswissenschaft für die Bildungsforschung ergibt sich daher nur, soweit für sie das Interesse an einer Verbesserung der Möglichkeiten und Bedingungen der Entwicklung und Entfaltung der Menschen erkenntnisleitend ist.“ (Zedler 2018: 23)²

Der Versuch, die Besonderheit erziehungswissenschaftlicher Beiträge zur Bildungsforschung über einen spezifischen Gegenstandsbereich der Disziplin zu begründen, erscheint vor diesem Hintergrund als wenig aussichtsreich. Das hatte Wolfgang Brezinka bereits 1978 konstatiert:

„Die Behauptung, die Erziehungswissenschaft habe einen Gegenstand, der von den Gegenständen der ‚Nachbarwissenschaften‘ Psychologie und Soziologie gänzlich verschieden sei, läßt sich ebensowenig halten wie der Anspruch auf eine nur ihr eigentümliche Methode.“ (Brezinka 1978: 69)

Auch in neueren Veröffentlichungen sind im Zusammenhang mit Beschreibungen des Objektfelds der Bildungsforschung kaum Aussagen über eine Sonderstellung der Erziehungswissenschaft zu finden. So benennt etwa Manfred Prenzel als Gegenstandsbereich der Bildungsforschung „Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, und zwar innerhalb wie außerhalb von (Bildungs-)Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext“ und fährt fort:

„Ihr [der Bildungsforschung; Anm. HCK] Anliegen ist es, die Bildungswirklichkeit zu verstehen und zu verbessern; sie zielt auf grundlegendes und anwendungsbezogenes Wissen, auf Beschreibungs-, Vorhersage-, Erklärungs- und Veränderungswissen“ (Prenzel 2006, zit. n. Zedler 2018: 26).

War in den 1970er Jahren eine besondere Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Bildungsforschung noch mit deren Interesse an der Verbesserung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten begründet worden, wird das Interesse an „Veränderungswissen“ (neben dem Interesse an Beschreibung, Prognose und Erklärung) nun der Bildungsforschung als ganzer zugewiesen, ohne dabei der Erziehungswissenschaft eine Sonderstellung einzuräumen.

Noch am nächsten kommt dem klassischen Argument, wonach sich eine wissenschaftliche Disziplin über ihren besonderen Gegenstandsbereich definieren lasse, die Argumentation von Peter Zedler und Hans Döbert, die das Spezifikum des erziehungswissenschaftlichen Beitrags zur Bildungsforschung im „Blick für das Ganze pädagogischer Prozesse“ und der „darin verankerte[n] Reflexivität gegenüber den im Bildungsbegriff indizierten Aufgabenstellungen“ sehen (Zedler/Döbert 2010: 40). Diese Argumentation könnte so gedeutet

2 Auf dieses Argument wird weiter unten noch zurückzukommen sein.

werden, dass sich der Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung von dem anderer Disziplinen dadurch unterscheidet, dass er „das Ganze pädagogischer Prozesse“ umfasse, während andere Disziplinen jeweils nur einen Ausschnitt davon im Blick hätten. Doch die Rede vom „Blick“ und der Verweis auf eine spezifische „Reflexivität“ machen deutlich, dass es dabei weniger um eine Bestimmung des Gegenstandsbereichs geht als vielmehr um eine besondere Perspektive auf diesen Gegenstandsbereich. Insofern gehört dieses Argument eher zu den Versuchen, die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung über „einheimische“ Begriffe bzw. disziplinspezifische Perspektiven zu bestimmen, von denen weiter unten die Rede sein soll.

Ein weiteres Argument gegen die Annahme eines eigenständigen Gegenstandsbereichs erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung schließlich stammt aus der wissenschaftstheoretischen Debatte und besagt, dass die Gegenstände einer wissenschaftlichen Disziplin nie einfach gegeben sind oder vorgefunden werden, sondern stets Resultate eines Prozesses der *Gegenstandskonstitution* darstellen, der insbesondere von den jeweiligen methodischen und begrifflich-theoretischen Zugängen abhängig ist. Auch deshalb scheint es aussichtsreicher, die Besonderheit erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung über ihre Methoden und/oder ihre „einheimischen“ Begriffe und Theorien zu bestimmen.

Verfügt die Erziehungswissenschaft über besondere Methoden der Erkenntnisgewinnung?

Ein zweites klassisches Kriterium für die Eigenständigkeit einer Disziplin besteht in der Frage, ob eine Wissenschaft über eigene Methoden der Erkenntnisgewinnung verfügt. Im Bereich der Empirischen Bildungsforschung scheint dieses Kriterium allerdings kaum geeignet, die Spezifik einer Wissenschaft zu begründen, kann doch keine der in Betracht kommenden Disziplinen beanspruchen, auf ganz spezifische, nur ihr eigene Methoden zurückzugreifen. Wie im letzten Abschnitt zitiert, hatte schon Wolfgang Brezinka in Abrede gestellt, dass die Erziehungswissenschaft „Anspruch auf eine nur ihr eigentümliche Methode“ erheben könne (Brezinka 1978: 69), und auch in dem eingangs erwähnten *Call for Papers* des DGfE-Vorstands von 2017 hieß es:

„Die quantitativen wie die qualitativen (oder rekonstruktiven) Forschungsmethoden sind vielmehr längst zum gemeinsamen Repertoire der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen geworden, sodass eine Unterscheidung danach kaum möglich sein dürfte.“ (DGfE 2017, zit. n. Koller/Kessler/Schmidt 2018: 7)

In den neueren Beiträgen zum Thema finden sich denn auch kaum Versuche, die Besonderheit des erziehungswissenschaftlichen Zugangs zur Bildungsforschung mit den spezifischen *Methoden* der Disziplin zu begründen. Eine Ausnahme stellt die These Knut Schwipperts dar, dass „die Stärke erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung in der Anwendung von Mixed-Methods als *state of the art*“ liege (Schwippert 2016: 35). Dem gegenüber herrscht in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Methodendiskussion allerdings weitgehend Konsens, dass es keine an sich ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Forschungsmethoden gibt, sondern dass über die Angemessenheit einer Methode stets in Abhängigkeit von Gegenstand und Fragestellung entschieden werden muss. Deshalb gilt auch für die von Schwippert favorisierten *Mixed Methods*, dass es sich dabei nicht um eine per se ‚bessere‘ Vorgehensweise handelt, sondern dass in jedem Fall mit Blick auf Fragestellung, Zielsetzung, Theorierahmen und Gegenstandskonstitution begründet werden muss, warum ein Forschungsvorhaben ein multimethodisches Vorgehen benötigt (vgl. Helsper/Kelle/Koller 2016: 744f.).

Einen anderen Akzent setzt der Beitrag von Frank Beier, der dem „Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik“ gewidmet ist (Beier 2018). Aus der kritischen Feststellung, die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung habe ihre Methoden und damit auch ihre Gegenstandskonstitutionen weitgehend aus der Soziologie übernommen, leitet er die Forderung ab, „eigenständige qualitative Analysezugänge zu finden, die stärker auf pädagogischen Gegenstandskonstitutionen beruhen“ (ebd.: 72). Abgesehen davon, dass Beier offenlässt, wie solche eigenständigen methodischen Zugänge aussehen könnten, ist festzuhalten, dass es sich bei diesem Beitrag nicht um die Beschreibung eines Ist-Zustands, sondern um eine Forderung an die Methodenentwicklung handelt, die mit dem Stichwort der pädagogischen Gegenstandskonstitution auf die im nächsten Abschnitt behandelte Bedeutung „einheimischer“ Begriffe, Theorien und Perspektiven verweist.

Am aussichtsreichsten erscheint der Versuch, eine Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft in methodischer Hinsicht zu begründen, wenn man davon ausgeht, dass sich die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung durch ihren Methodenpluralismus auszeichnet – etwa im Unterschied zur Psychologie, die sich weitestgehend auf quantitative bzw. hypothesenprüfende Verfahren festgelegt hat und in der sich qualitative bzw. rekonstruktive Vorgehensweisen nicht oder nur in wenigen Randbereichen etablieren konnten. Für die Erziehungswissenschaft ist hingegen zu konstatieren, dass ihre Beiträge zur Empirischen Bildungsforschung sich eines weiten Spektrums unterschiedlicher Methoden bedienen, das von quantitativen und qualitativen bzw. rekonstruktiven Verfahren über deren Kombination in Triangulation oder *Mixed Methods* bis hin zu Ethnographie, Diskursanalyse und den Vorgehensweisen historischer Bildungsforschung reicht.

Zur Bedeutung „einheimischer“ Begriffe, Theorien und Perspektiven

Die Bedeutung fachspezifischer Begriffe, Theorien und Perspektiven für die Begründung eines eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Zugangs zum Gegenstandsbereich der Bildungsforschung betonen vor allem Beiträge, die aus der Bildungs- und Erziehungsphilosophie stammen (vgl. Benner 2018, Anhalt/Rucker/Welti 2018 und Drerup 2018). Ein gemeinsames Kennzeichen dieser Beiträge stellt die Orientierung an den Grundbegriffen *Erziehung* und *Bildung* sowie an der Frage nach dem Zusammenhang der damit bezeichneten Phänomene dar. Unter *Erziehung* wird dabei in der Regel die absichtsgeleitete Einwirkung auf die Entwicklung eines oder mehrerer anderer Menschen verstanden, während *Bildung* (im Anschluss an Wilhelm von Humboldt) den Prozess der ‚Wechselwirkung‘ zwischen Mensch und Welt bezeichnet. Die für die Erziehungswissenschaft als Disziplin konstitutive Perspektive auf das mit diesen Begriffen umrissene Gegenstandsfeld besteht diesen Ansätzen zufolge darin, „Erziehung als Ermöglichung von Bildung“ zu betrachten (Anhalt/Rucker/Welti 2018: 21). In diesem Sinne spricht etwa Dietrich Benner von drei „pädagogischen Kausalitäten“, nämlich einer erziehenden, einer bildenden und einer zwischen den beiden vermittelnden Kausalität, die es zu erforschen gelte (vgl. Benner 2018: 12).

Im Blick auf die Frage nach einem spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung besteht die wichtigste Konsequenz aus diesen begrifflichen Unterscheidungen und der damit verbundenen Perspektivierung in der Forderung, die Empirische Bildungsforschung so weiterzuentwickeln, dass sie der Komplexität der skizzierten Perspektive gerecht wird und Anschluss an die damit verbundenen erziehungs- und bildungstheoretischen Diskussionen findet. Das schließt insbesondere das Plädoyer dafür ein, in der Empirischen Bildungsforschung bislang unterbelichtete Aspekte des Gegenstandsbereichs in Forschungsvorhaben einzubeziehen. So verweist Benner auf seine eigenen Beiträge zur Modellierung und Erfassung religiöser bzw. ethischer Kompetenzen und die dabei unterschiedenen Kompetenzbereiche wissenschaftsbasierte Grundkenntnisse, Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit (vgl. Benner 2018: 14f.), während Johannes Drerup beklagt, dass die Bildungsforschung den Gegenstand *Erziehung* bisher weitgehend ausgeblendet habe, und für dessen Einbeziehung in empirische Forschungsvorhaben plädiert (Drerup 2018: 28f.). Als weiterer Ansatz, durch den die Empirische Bildungsforschung Anschluss an bildungstheoretische Theorieentwicklungen finden kann, ist die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung zu nennen, die der Erforschung biographischer Bildungsprozesse auf der Basis eines theoretisch fundierten Bildungsbegriffs gewidmet ist (vgl. Koller/Wulfstange 2014 und Koller 2016).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in diesen Ansätzen der spezifische Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung in der Bereitstellung und Weiterentwicklung eines theoretischen Rahmens gesehen wird, der auf Grundbegriffen der Disziplin wie Erziehung und Bildung sowie einschlägigen Theoriediskussionen beruht. Die Funktion der Erziehungs- und Bildungstheorie für die Bildungsforschung lässt sich dabei mit Benner als *Optimierung* und *Kritik* beschreiben. Dabei kann es sowohl um grundagentheoretische Kritik an Problemverkürzungen in einschlägigen Forschungsvorhaben gehen als auch um die Weiterentwicklung von Projekten der Empirischen Bildungsforschung wie z.B. der Erforschung domänenspezifischer Kompetenzen durch Einbeziehung bislang unterbelichteter Kompetenzbereiche (vgl. Benner 2018: 17).

Das besondere Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis

In der oben zitierten Position aus den Anfängen der deutschen Bildungsforschung in den 1970er Jahren, die der Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer „pädagogische[n] Orientierung“ und ihrem Interesse an einer Verbesserung von Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen eine Sonderstellung innerhalb der Bildungsforschung zuschrieb, kam bereits ein weiteres Argument ins Spiel, mit dem der besondere Beitrag der Disziplin zur Bildungsforschung begründet werden kann: ihre besondere Nähe zur pädagogischen Praxis.

Entsprechende Positionen finden sich auch in den neueren Wortmeldungen zum Thema. So beschreibt etwa Jürgen Oelkers den besonderen Status der Erziehungswissenschaft als den einer praxisbezogenen Disziplin, die – anders als „geschlossene“ Disziplinen wie z.B. Philosophie, Geschichte oder Psychologie – von äußerer Nachfrage abhängig sei, „pädagogische Themen für praktische Problemlösungen in spezialisierter Weise“ bearbeite und deren Identität „sich aus der Kontinuität der Fragen“ ergebe, „nicht aus der exklusiven Methode oder dem einzigartigen Kanon“ (Oelkers 2014: 96).

Die Besonderheit der Erziehungswissenschaft resultiert Oelkers zufolge also daraus, dass diese darauf spezialisiert ist, einen äußeren – wohl in erster Linie aus der pädagogischen Praxis bzw. der Bildungspolitik stammenden – kontinuierlichen Bedarf zu bearbeiten, der vor allem an „praktische[n] Problemlösungen“ interessiert ist. In ähnlicher Weise adressiert Felicitas Thiel die Erziehungswissenschaft als „Bezugsdisziplin pädagogischer Professionen“ (Thiel 2018: 37) und stellt dabei die Anwendungsorientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung in den Mittelpunkt. In – allerdings keineswegs völlig trennscharfer – Unterscheidung von Grundlagenwissenschaften wie Psy-

chologie, Soziologie und Ökonomie handle es sich bei der Erziehungswissenschaft um eine anwendungsbezogene Disziplin, deren Aufgabe es sei, die in den Grundlagendisziplinen entwickelten „Theorien zur Aufklärung basaler Mechanismen [...] im Hinblick auf die Fragestellungen der Profession (und des entsprechenden gesellschaftlichen Teilsystems)“ zu fokussieren und zu integrieren (ebd.). Voraussetzung für eine „produktive Verschränkung von anwendungsbezogenen Disziplinen und Grundlagenwissenschaften“ seien „gemeinsame theoretische Kernkonzepte sowie gegenseitig anerkannte Methoden zur Generierung und Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (ebd.: 37f.).

Neben dem Anwendungsbezug kommt mit der Integration von Forschungsergebnissen anderer Disziplinen ein weiterer, mit der Praxisnähe zusammenhängender Gesichtspunkt ins Spiel, der eine besondere Stellung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Bildungsforschung zu begründen erlaubt. In ähnlicher Weise hatte schon Brezinka den Status der Erziehungswissenschaft als relativ selbständiger Einzelwissenschaft beschrieben. Die Eigenständigkeit der Disziplin beruht ihm zufolge auf der „Zusammengehörigkeit erzieherischer Probleme [...] und deren Bedeutung für die Gesellschaft“ (Brezinka 1978: 70) sowie auf den Vorteilen für Theoriebildung und Forschung, die sich ergeben, wenn

„alle mit Erziehung wesentlich zusammenhängenden Probleme und Lösungsversuche kritisch gesichtet, begrifflich aufeinander abgestimmt und inhaltlich in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden“ (ebd.: 70f.).

Auf unser Thema bezogen lässt sich dieses Argument einer integrativen Funktion der Erziehungswissenschaft folgendermaßen ausbuchstabieren: Gerade weil die Empirische Bildungsforschung ein interdisziplinäres Projekt ist, bedarf es einer Instanz, die die Befunde der verschiedenen beteiligten Disziplinen zusammenfasst, zueinander in Beziehung setzt und auf deren Bedeutung für das praktisch-pädagogische Handeln hin befragt. Und wer wäre dazu besser geeignet als die Erziehungswissenschaft mit ihrem Praxis- und Anwendungsbezug?

Zusätzliches Gewicht bekommt dieses Argument, wenn man Praxisnähe und Professionsbezug um den Gesichtspunkt der Aus- und Weiterbildung ergänzt. So bezeichnen Doris Edelmann, Joel Schmidt und Rudolf Tippelt in ihrer „Einführung in die Bildungsforschung“ die Erziehungswissenschaft als „die integrierende Bezugsdisziplin der Bildungsforschung“, weil ihr die Aufgabe der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und deshalb die Funktion der „Zusammenführung von Befunden, Erkenntnissen und methodologischen Grundlagen“ zukomme (Edelmann/Schmidt/Tippelt 2012: 17). In dieser Perspektive besteht die Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft darin, die von den verschiedenen an der Bildungsforschung beteiligten Disziplinen gelieferten Forschungsergebnisse zusammenzufassen – und zwar nicht nur im Blick auf deren Bedeutung für die pädagogische Praxis, sondern auch im Blick auf die Erfordernisse der

wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung der in der Praxis Tätigen, für die in erster Linie die Erziehungswissenschaft zuständig ist.

Das Problem der Normativität

Eng mit dem Status der Erziehungswissenschaft als praxis- und anwendungsbezogener Disziplin verbunden ist schließlich auch ihre Stellung zu der wissenschaftstheoretischen Gretchenfrage *Wie hältst du's mit der Normativität?*. Hier stehen sich anscheinend Max Webers Postulat der Werturteilsfreiheit und die an die Erziehungswissenschaft gerichtete Erwartung, handlungsorientierendes Wissen zur Verfügung zu stellen, unvereinbar gegenüber. Aus der zuerst genannten Perspektive betrachtet steht die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung vor der Aufgabe, wie jede andere empirische Forschung auf die Formulierung normativer (Sollens-)Aussagen zu verzichten und sich auf deskriptiv-analytische (Seins-)Aussagen zu beschränken. In der anderen Hinsicht gilt ein völliger Verzicht dieser Art als unmöglich und ist deshalb von erziehungswissenschaftlicher Forschung zu erwarten, dass sie sich – ähnlich wie z.B. Ethik und praktische Philosophie – an der (methodisch reflektierten) Klärung und Diskussion normativer Fragen aktiv beteiligt.³

Die erstgenannte Position wurde bekanntlich von Wolfgang Brezinka vertreten, der die Beschränkung der Erziehungswissenschaft auf (empirisch gewonnene) deskriptiv-analytische Aussagen propagiert und die strikte Trennung der (empirischen) Erziehungswissenschaft von Erziehungsphilosophie und praktischer Pädagogik gefordert hat (Brezinka 1978). In ähnlicher Weise plädiert Felicitas Thiel für eine Selbstbeschränkung der Erziehungswissenschaft auf methodisch kontrollierte Befunde. Diese Beschränkung ergibt sich ihr zufolge aus der Differenz wissenschaftlichen Argumentierens zu anderen Aussageformen wie „normativen Ideen, konkreten Interessen und sachlogischen Zwängen“, mit denen wissenschaftliche Befunde in öffentlichen Debatten über Bildung und Erziehung (und bei professionellen Entscheidungen) unvermeidlich konkurrierten (Thiel 2018: 40). Die Aufgabe wissenschaftlicher

3 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass die Begriffe *normativ* bzw. *Normativität* hier in einem weiten Sinn verwendet werden, der jegliche Art von Sollensaussagen umfasst und nicht im engeren Sinn einer Suche nach der Letztbegründung entsprechender Kriterien zu verstehen ist. Wie Jörg Ruhloff (1979) in seiner Auseinandersetzung mit entsprechenden Ansätzen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen und der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft gezeigt hat, sind solche Letztbegründungsversuche stets von der Gefahr dogmatischer Setzungen bedroht. Stattdessen geht es im Folgenden nur um Versuche, Kriterien bzw. Normen argumentativ, aber im Bewusstsein der unvermeidlichen Begrenztheit und Relativität der eigenen Position zu begründen.

Forschung bestehe dabei darin, „die bestmögliche Evidenz für eine informierte öffentliche Debatte zur Verfügung zu stellen“ (ebd.: 41).

Die Position Brezinkas ist allerdings innerhalb der Erziehungswissenschaft keineswegs unwiderrprochen geblieben. Neben grundlagentheoretischer Kritik am einheitswissenschaftlichen Ansatz Poppers, die sich z.B. auf Jürgen Habermas' Konzeption unterschiedlicher Erkenntnisinteressen stützen konnte (vgl. Habermas 1974), galt die Kritik u.a. dem Umstand, dass bei Brezinka ungeklärt bleibt, wie das Verhältnis zwischen der (als wertfrei angesehenen) empirischen Erziehungswissenschaft und der Erörterung normativer Fragen in Erziehungsphilosophie und praktischer Pädagogik genauer ausgestaltet werden soll. Zu den ungelösten Problemen gehört z.B., dass die empirische Bildungsforschung bzw. die Rezeption ihrer Ergebnisse unweigerlich auf normative Fragen stoßen, von denen in der Regel offenbleibt, wie sie einer rationalen Entscheidung zugeführt werden sollen. So benennt z.B. Peter Zedler eine Reihe von Kernfragen, die sich im Kontext von Vorhaben der Empirischen Bildungsforschung immer wieder stellen:

„[W]elche Indikatoren werden von wem (zu welchem Zeitpunkt) ausgewählt, um die Leistungsfähigkeit [des Bildungssystems; Anm. HCK] zu beobachten, zu kontrollieren und ggf. daraufhin durch Maßnahmen zu verbessern“ und „wer [entscheidet] aufgrund welcher normativen Prämissen“ darüber, was jeweils als „wichtig“, „wünschenswert“, „zweckmäßig“ und „zureichend“ angesehen wird (Zedler 2018: 43).

Daran wird deutlich, dass normative Fragen nicht völlig aus der empirischen Forschung ausgeklammert werden können. In diesem Zusammenhang ist eine Passage im Beitrag von Felicitas Thiel interessant, in der sie darauf hinweist, dass das Postulat der Werturteilsfreiheit (im Sinne der Unterscheidung Poppers) nur für den Begründungs-, nicht aber für den Entdeckungs- und Verwendungszusammenhang wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung gelte (vgl. Thiel 2018: 40). Der Verzicht auf normative Aussagen betrifft demzufolge nur die methodisch rigorose Prüfung von Hypothesen (als das eigentliche „Kerngeschäft“ wissenschaftlicher Forschung im Sinne Poppers), aber weder das Zustandekommen bzw. die Auswahl solcher Hypothesen noch die Diskussion über Konsequenzen aus den Ergebnissen von deren strenger Überprüfung.

Doch ähnlich wie bei Brezinkas Forderung nach einer strikten Trennung von (empirischer) Erziehungswissenschaft, Erziehungsphilosophie und praktischer Pädagogik bleibt auch bei Thiel offen, was aus dieser Feststellung folgt, d.h. wie die Erörterung normativer Aspekte (wie z.B. der bei Zedler aufgeführten Fragen) gestaltet und wie die Rationalität dieser Erörterung bzw. entsprechender Entscheidungen gewährleistet werden sollen.

Statt die Erziehungswissenschaft vor die Wahl zu stellen, sich auf eine der beiden konkurrierenden Seiten zu schlagen – also entweder auf normative Aussagen oder auf das Wertfreiheitspostulat ganz zu verzichten –, könnte ein Ausweg aus dem Dilemma darin bestehen, den Widerstreit beider Positionen offen

zu halten und den besonderen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung gerade aus ihrer mehrdeutigen Stellung innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zu begründen.

Eine in diesem Zusammenhang interessante Position findet sich bei Ulrich Binder, der den besonderen Status der Erziehungswissenschaft innerhalb der Bildungsforschung mit der eigentümlichen Stellung der Disziplin im Gefüge der Wissenschaften zu begründen versucht. Seinen Ausgangspunkt bildet die These, dass die Erziehungswissenschaft eine „polyvalente Stellung“ zwischen konkurrierenden Ansprüchen wie ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ oder zwischen „ethischem, pragmatischem und Forschungsimperativ“ (Tenorth) einnehme (Binder 2018: 99). Während solche Diagnosen explizit oder implizit meistens negativ, nämlich als Abweichung oder Anomalie bewertet würden, schlägt Binder vor, sie als „distinktes Alleinstellungsmerkmal“ der Erziehungswissenschaft zu begreifen, das zu Leistungen führe, „die von anderen im Bereich der Bildungsforschung Operierenden unterscheidbar sind“ (ebd.: 101). Gerade ihre mehrdeutige Position im Spannungsfeld von (oder auf der Grenze zwischen) ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ und das Offenhalten entsprechender Grenzen machten die Erziehungswissenschaft unverwechselbar und anschlussfähig für politisch-gesellschaftliche Umwelten, für andere Wissenschaften und Praxen (vgl. ebd.: 101f.).

Ähnlich wie oben vorgeschlagen wurde, die Besonderheit der Erziehungswissenschaft im Blick auf die Methodenfrage in der *Pluralität* ihrer Methoden zu sehen, ließe sich die spezifische Stellung der Disziplin zum Normativitätsproblem vor diesem Hintergrund so beschreiben, dass sie sich dem Entweder-Oder entzieht und darauf verzichtet, sich auf eine der beiden Seiten zu schlagen, um sich stattdessen auf der Grenze zwischen den von den klassischen Unterscheidungen zugeschriebenen Positionen zu bewegen.

Fazit: Was trägt die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung bei?

Abschließend soll versucht werden, das Gesagte zusammenzufassen und abwägend Stellung zu der Frage zu beziehen, welche der vorgestellten Positionen als geeignet erscheinen, den besonderen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung zu beschreiben. Festzuhalten wäre dabei zunächst einmal, dass es als wenig aussichtsreich gelten muss, die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung über den Ausweis eines besonderen, nur der Erziehungswissenschaft zuzurechnenden Gegenstandsbereichs oder einer nur ihr eigentümlichen Forschungsmethode zu begründen. Innerhalb des relativ weit gefassten Feldes der Bildungsforschung lassen sich keine Gegenstände

ausfindig machen, die einzig und allein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet würden oder werden könnten. Im Blick auf den Gegenstandsbereich der Bildungsforschung besteht ein besonderer Zugang der Erziehungswissenschaft vielmehr in einer spezifischen Perspektive auf dieses Gegenstandsfeld, die sich aus der besonderen Theorietradition des Faches wie etwa der Unterscheidung von Bildung und Erziehung, einer Vielzahl einschlägiger Bildungs- und Erziehungstheorien sowie der Frage nach der Ermöglichung von Bildung durch Erziehung ergibt. In diesem Sinne besteht ein wichtiger Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung im Zur-Verfügung-Stellen eines begrifflichen und theoretischen Rahmens für Fragestellungen und Gegenstandskonstruktionen (der hier nur sehr knapp skizziert werden konnte).

Ebenso wenig wie ein eigener Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung lässt sich eine exklusive Methode der Erkenntnisgewinnung ausweisen, über die nur die Erziehungswissenschaft allein verfügen würde. In Bezug auf die Methodenfrage lässt sich eine Besonderheit der Erziehungswissenschaft, wenn überhaupt, so vor allem durch den Verweis auf ihr *plurales* Verständnis von Forschungsmethoden begründen, das sie etwa vom Methodenmonismus der fast ausschließlich dem quantitativen bzw. hypothesenprüfenden Paradigma verpflichteten Psychologie unterscheidet.

Aussichtsreicher erscheint demgegenüber der Versuch, einen spezifischen Zugang der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung mit ihrem besonderen Verhältnis zur pädagogischen Praxis zu begründen, das sich aus ihren Aufgaben als anwendungs- und professionsbezogene Forschungs- und Ausbildungsdisziplin ergibt. Die eigenständige Bedeutung der Erziehungswissenschaft besteht dabei insbesondere in ihrer Funktion, das von den verschiedenen an Bildungsforschung beteiligten Disziplinen entwickelte Wissen im Blick auf die Fragen und Probleme der pädagogischen Praxis sowie der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zu integrieren.

Eng verbunden mit dem Praxisbezug erwies sich schließlich als Besonderheit der Erziehungswissenschaft ihre polyvalente Stellung zum Normativitätsproblem, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen widerstreitenden Erwartungen an die Disziplin resultiert, nämlich einerseits werturteilsfrei empirische Forschung zu betreiben und andererseits den in der Praxis Tätigen handlungsorientierendes Wissen zur Verfügung zu stellen. Diese Polyvalenz muss jedoch nicht als Defizit, sondern kann vielmehr als ein spezifisches Potenzial verstanden werden, das es der Erziehungswissenschaft erlaubt, als Forschungsdisziplin empirische Erkenntnisse über Gegenstände der Bildungsforschung hervorzubringen *und* sich als anwendungs- und professionsbezogene Disziplin – unter Wahrung von Standards rationaler Argumentation und in Anerkennung der Differenz zwischen deskriptiv-analytischen und normativen Aussagen – an der Diskussion normativer Fragen zu beteiligen und dabei auf vorliegende Konzepte zur Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns zurückzugreifen. Die besondere Stellung der Erziehungswissenschaft in der

Bildungsforschung bestünde so gesehen in der Aufgabe, sich an beiden unterschiedlichen Diskursen zu beteiligen und deren Widerstreit aus- bzw. offen zu halten.

Literatur

- Anhalt, Elmar/Rucker, Thomas/Welti, Gaudenz (2018): Erziehung als Ermöglichung von Bildung. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 19-25.
- Beier, Frank (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 65-75.
- Benner, Dietrich (2018): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 9-18.
- Binder, Ulrich (2018): Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im Forschungsreich der Mitte. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 97-104.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung*. München; Basel: Reinhardt.
- Drerup, Johannes (2018): Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 27-34.
- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2012): *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Habermas, Jürgen (1974): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 146-168.
- Helsper, Werner/Kelle, Helga/Koller, Hans-Christoph (2016): Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 5, S. 738-748.
- Koller, Hans-Christoph/Wulfstange, Gereon (Hrsg.) (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: Transcript (TheorieBilden; Band 35).
- Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 2, S. 172-184.
- Koller, Hans-Christoph/Kessl, Fabian/Schmidt, Katja (2018): Editorial. In: *Erziehungswissenschaft* 56, S. 7-8.
- Kron, Friedrich W. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Oelkers, Jürgen (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, Reinhard/Oelkers,

- Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 85-101.
- Ruhloff, Jürgen (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schwippert, Kurt (2016): Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Fickermann, Detlef/Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-37.
- Thiel, Felicitas (2018): Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 56, S. 35-43.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Zedler, Peter (2018): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Band 1, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-45.
- Zedler, Peter/Döbert, Hans (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-45.

Streifzüge durch die Bildungsforschung: Lernen über die Lebensspanne

Nachhaltige Wirkungen von Innovationen in der LehrerInnenfortbildung¹

Stefan Zehetmeier

Einleitung

Im Rahmen von Wirkungsanalysen sind zwei Arten von Wirkungen (etwa von Innovationen oder LehrerInnenfortbildungen) von besonderem Interesse: unmittelbare Wirkungen, welche während der Initiative auftreten, und langfristige Wirkungen, welche sich (eine zu definierende Zeit) nach Abschluss derselben zeigen. Dabei können Wirkungen ausschließlich unmittelbar, ausschließlich langfristig oder beides zugleich sein. Bhola (2000: 163) hält dazu fest:

„Practitioners had been clamouring for studies of impact that looked beyond the most immediate outputs [...]. Impact itself was to be constructed before it was evaluated. The immediate output of an intervention was to be differentiated from the medium-term results and the long-term consequences.“

Ohne den Begriff Nachhaltigkeit explizit zu verwenden, hatte bereits Johann Amos Comenius 1657 in seinem Werk *Didactica Magna* ein Kapitel dem Thema „Grundsätze zum dauerhaften Lehren und Lernen“ gewidmet. Darin sieht er die Ursachen von nicht dauerhaften Lernergebnissen vor allem auf Seiten der Schulen, welche sich mit Nebensächlichem und Wertlosem abgeben und das Dauerhafte vernachlässigen würden (Flitner 1970).

Noch vor einigen Jahren wurde anstatt „Nachhaltigkeit“ der Begriff „Institutionalisierung“ verwendet, um zeitlich stabile Veränderungen zu beschreiben. Institutionalisierung stellte in den 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre die dritte von drei Phasen von Veränderungsprozessen in Schulen dar: (1) Mobilisierung, (2) Implementierung und (3) Institutionalisierung (Anderson/Stiegelbauer 1994: 280). Miles (1983) entwickelte ein erstes empirisches Modell, welches die Institutionalisierung von Innovationen erklären sollte: Zu Beginn steht die notwendige, aber nicht hinreichende Bereitschaft der Schulverwaltung, die Innovationen umzusetzen (administrative commitment), welche über die Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte und eine Phase der Stabilisierung (stabilization of use) schließlich zur Institutionalisierung der Innovation führt.

1 Dieser Beitrag basiert auf Zehetmeier (2017).

So definieren auch Anderson und Stiegelbauer (1994: 280) Institutionalisierung als

„[...] a phase after initial implementation when an innovation either got 'built in' to ongoing use and organizational structures or was discontinued due to such factors as the loss of funding, staff turnover, competing practices, and low administrator or teacher commitment.”

Eine weitere Definition von Institutionalisierung lautet: „[...] a reform is considered institutionalized when it becomes a taken-for-granted feature of life in a school.“ (Datnow 2005: 123) Die in den letzten Jahren zunehmende Verwendung des Begriffs Nachhaltigkeit bedingt offenbar zahlreiche, teils konkurrierende Auffassungen und Definitionen dieses Begriffs: Das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2002) analysiert die Nachhaltigkeit von Projekten, indem untersucht wird, ob die mit den jeweiligen Projekten erreichten Innovationen ohne fremde Hilfe dauerhaft weitergeführt werden. Ähnlich definiert Fischer (2006) Nachhaltigkeit als Folgewirksamkeit in der Zukunft, als dauerhaften und anhaltenden Erfolg von Maßnahmen und Vorhaben. Dabei unterscheidet er zeitliche und systemische Komponenten von Nachhaltigkeit: Während sich die zeitlichen Komponenten im Rahmen der Schule auf die Dauerhaftigkeit von Lehren und Lernen beziehen, stehen bei den systemischen Komponenten Partizipation und Kooperation aller beteiligten Personen (etwa Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) im Mittelpunkt.

Ebenso betonen Seufert und Euler (2003) eine differenzierte Sichtweise von Nachhaltigkeit und unterscheiden dabei Langfristigkeit (zeitliche Ebene) und Nachhaltigkeit auf Ebene der beteiligten Institutionen und Projekte (systemische Ebene). Insbesondere wird dabei die Funktion von Nachhaltigkeit als ein Gradmesser des Erfolgs der Implementierung von Innovationen betont. Fullan (2006) definiert „sustainability“ im Rahmen seiner Erörterungen zum Thema „educational change“ als „the capacity of a system to engage in the complexities of continuous improvement consistent with deep values of human purpose“ (Fullan 2006: 114). Hargreaves und Fink (2006) integrieren in ihrer Definition von Nachhaltigkeit auch den Aspekt der Rücksichtnahme auf die zukünftige Entwicklung relevanter Umwelten. Sie betonen, dass Nachhaltigkeit mehr ist als die Aufrechterhaltung erreichter Ziele und Wirkungen: „Sustainability is more than a temporal matter“ (Hargreaves/Fink 2003: 2). Und sie führen genauer aus:

„Sustainability does not simply mean whether something will last. It addresses how particular initiatives can be developed without compromising the development of others in the surrounding environment now and in the future.“ (Hargreaves/Fink 2006: 30)

Dieses Verständnis von Nachhaltigkeit hat verschiedene Konsequenzen: Zum einen heißt das, dass eher breit angelegte Projekte, welche vielen Personen und Organisationen zugutekommen, gefördert werden sollten und auf die kurze und intensive Förderung einzelner ausgewählter Initiativen verzichtet werden

sollte: „Sustainable improvement demands committed relationships, not fleeting infatuations“ (Hargreaves/Fink 2003: 3). Das bedeutet insbesondere auch, dass der Einsatz der notwendigen personellen und materiellen Ressourcen so verteilt werden soll, dass nicht ein ausgewähltes Pilotprojekt oder eine besondere Modellschule alles bekommt und für weitere Projekte keine Reserven an Ressourcen übrigbleiben. Vielmehr gilt es, auch solche Wirkungen zu erzielen, welche es den betroffenen Personen oder Institutionen ermöglichen, nach Ende des Projekts unabhängig und selbstständig weitere Innovationen und Veränderungen voranzutreiben: „Sustainable improvement requires investment in building long term capacity for improvement, such as the development of teachers’ skills, which will stay with them forever, long after the project money has gone.“ (Hargreaves/Fink 2003: 3) Hier steht also das Potential der Selbsterneuerung im Mittelpunkt: Nachhaltigkeit bedeutet, dass Personen und Institutionen selbstständig auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren und neue diesen Rahmenbedingungen entsprechende Prozesse und Produkte generieren und anwenden. Darüber hinaus untersuchen Hargreaves und Fink (2003) die langfristigen Auswirkungen von Reformen im Bildungsbereich in Kanada und stellen dabei fest, dass die Standardisierung von Reforminitiativen und Leistungstests insbesondere die Zukunft und Bildungsperspektiven von Schülerinnen und Schülern gefährdet, welche aus armen Familien stammen, nicht in ihrer Muttersprache sprechen oder besonderen Förderbedarf haben. Hargreaves und Fink (2003) stellen fest, dass standardisierte Reformen und Tests die Nachhaltigkeit der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen.

„Standardized reform strategies make school systems [...] like regimented coniferous plantations, whose super-efficient ugliness is exceeded only by their limited capacity for mutual influence and their lack of contribution to sustainability of the wider educational environment.“ (Hargreaves/Fink 2003: 4)

Darüber hinaus führt solcherart ausgeübter Druck auf kurzfristige Verbesserung von Testresultaten auch auf Seiten der Lehrkräfte zu Problemen und Widerständen. Letztlich definieren Hargreaves und Fink (2003):

„Supporting and maintaining those aspects of teaching and learning that are deep and that endure, that foster sophisticated understanding and lifelong learning for all, defines the core of sustainable education. Merely maintaining practices that raise test scores or produce easily measurable results does not sustain these deeper aspects of teaching and learning.“ (Hargreaves/Fink 2003: 4)

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Faktoren dargestellt, welche die Nachhaltigkeit von Innovationen unterstützen; dabei werden sowohl personelle Faktoren aufseiten der Lehrkräfte als auch Faktoren auf Ebene des jeweiligen Kontextes thematisiert und diskutiert.

Personelle Faktoren

Bei der Frage nach der Wirksamkeit von Fortbildungsprogrammen spielen die Voraussetzungen, welche die teilnehmenden Lehrkräfte „mitbringen“, eine wichtige Rolle. Individuelle biographisch verankerte und entwicklungsbedingte Faktoren umfassen dabei etwa das Stadium ihrer beruflichen Entwicklung (Berufsalter), ihr Vorwissen, ihre Einstellung gegenüber Innovationen sowie ihre Erwartungen und Ansprüche an LehrerInnenfortbildung (Fortbildungsbereitschaft), oder ihre Motivation und Volition. Der Forschungsstand zu diesen Themen zeigt folgende Ergebnisse:

Berufsalter

Lehrkräfte, welche an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, verfügen über unterschiedliche (Vor-)Erfahrungen und Ausgangspositionen. Einerseits beeinflussen Lebens- und Berufsalter der Lehrkräfte deren Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Fortbildungen. So erwarten etwa JunglehrerInnen eher förderliche Auswirkungen für ihre berufliche Karriere als berufsaltere Lehrkräfte (Harvey 2005; Brady et al. 2009). Andererseits korrelieren die Verhaltensweisen, Erwartungen und Ansprüche der Lehrkräfte während der Fortbildung mit ihrer kognitiven Entwicklung (Oja 1989). Diese kognitiven Entwicklungsprozesse sind jedoch unabhängig von Lebens- oder Berufsalter der Lehrkräfte (Peter 1996). Eine weitere Perspektive eröffnet Schoenfeld (2011): Er unterscheidet für die unterrichtliche Arbeit von Lehrkräften drei Ebenen der Expertise, vom eher basalen „classroom management“ über „implementing engaging activities“ bis hin zum anspruchsvollen „engaging in diagnostic teaching“. Auf jeder dieser Ebenen unterscheiden sich Lehrkräfte hinsichtlich ihres jeweiligen Könnens („levels of proficiency“). Schoenfeld betont, dass sich JunglehrerInnen und erfahrene Lehrkräfte hierbei deutlich und auf zwei Arten unterscheiden: JunglehrerInnen verfügen auf allen Ebenen über weniger Können als erfahrene KollegInnen; und JunglehrerInnen verteilen Unterrichtszeit eher zugunsten basaler Tätigkeiten („classroom management“), während berufsaltere Lehrkräfte einen größeren Anteil für anspruchsvolle Tätigkeiten verwenden.

Vorwissen

Die Ausbildung und das Vorwissen prägen die berufliche Erfahrung von Lehrkräften. Der Zusammenhang zwischen der Qualität des fachlichen Wissens

und der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte wird in zahlreichen Studien beschrieben (Brophy 1991; Darling-Hammond 1999; Fennema/Loef-Franke 1992; GEW 2007; Klein 2010):

„Je eingeschränkter das fachliche Wissen von Lehrern ist, desto enger arbeiten sie mit dem Schulbuch, legen weniger Wert auf interaktive Diskurse, bevorzugen Einzel- und Stillarbeit und stellen das Fach als eine Sammlung statischen und faktischen Wissens dar.“ (Peter 1996: 237)

Dabei weisen Landry et al. (2009) darauf hin, dass meist jene Lehrpersonen am deutlichsten von Fortbildungen profitieren, welche über vergleichsweise geringes Vorwissen verfügen. Die Vorerfahrungen der Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle: „Es wird angenommen, dass eigene Erfahrungen aus der selbst erlebten Schulzeit oftmals das Bild von Lernprozessen prägen“ (Post 2010: 76). Ähnlich hält Hippel (2011, unter Verweis auf Reich-Claassen 2010) fest, dass Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen von Lehrkräften wesentliche Regulative des Fortbildungsverhaltens erklären. Andererseits verfügen Lehrkräfte über Vorwissen und Verständnis von der „zu lernenden Sache“ (Meueler 2005: 679). Darüber hinaus stellen Lehrkräfte auch erwachsenen-didaktische Ansprüche an die Fortbildungsangebote. Meist erleben sie die Ambivalenz, in der Schule in der Rolle der Lehrenden zu sein und in der Fortbildung die Rolle der Lernenden zu übernehmen: „Die Lernenden wollen als Erwachsene respektiert werden und fühlen sich doch der Anleitung und Führung bedürftig.“ (Meueler 2005: 679)

Fortbildungsbereitschaft

Die Bereitschaft von Lehrkräften, an einer Fortbildung teilzunehmen, wird von Post (2010) auf drei Ebenen beschrieben: Verbesserung der Fachkompetenz, Entwicklung der Persönlichkeit und Entwicklung der Methodenkompetenz, wobei insbesondere zweitens eine entscheidende Rolle spielt: „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Persönlichkeit“ (von Henting zit. n. Post 2010: 76). Lehrkräfte, welche an einer Fortbildungsinitiative teilnehmen, zeigen dabei unterschiedliche Haltungen gegenüber berufsbezogenen Innovationen. Dabei lassen sich verschiedene Typen von Lehrkräften unterscheiden (Joyce/McKibbin 1982):

- Omnivores: Lehrkräfte, welche stets auf der Suche nach Innovationen, Fortbildungen und Lerngelegenheiten sind und dabei auch selbst Initiativen starten oder Fortbildungen entwickeln und anbieten.
- Active Consumers: Lehrkräfte, welche (ähnlich den Omnivores) in ihrer Umgebung nach Fortbildungsangeboten suchen, dabei aber nicht initiativ vorgehen oder selbst Angebote entwickeln.

- Passive Consumers: Lehrkräfte, welche nur dann an Fortbildungsaktivitäten teilnehmen, wenn diese an sie herangetragen werden und mit ihrem sozialen Umfeld abgestimmt sind.
- Reticents: Lehrkräfte, welche grundsätzlich jegliche Fortbildungsinitiative zurückweisen und nur sehr schwer (meist über finanzielle oder persönliche Anreize) zur Teilnahme angeregt werden können.

Auch Peter (1996) stellt fest, dass sich Lehrkräfte bezüglich ihrer Bereitschaft und Intensität unterschiedlich stark auf Fortbildungsmaßnahmen einlassen. Sie stellt dabei verschiedene Variablen vor, welche die Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen beeinflussen. Darunter befindet sich neben dem Umfang der individuellen Einbringung der Lehrkraft auch die „Bereitschaft zu ständiger Evaluation, Revision und Modifikation des eigenen Unterrichts“ (Peter 1996: 73). In diesem Zusammenhang weist Schumacher (2008) darauf hin, dass eine mitarbeiterorientierte wertschätzende Führungskultur positive Effekte auf die Weiterbildungsbereitschaft von Lehrkräften hat (Lipowsky 2009). Cooney (2001) untersuchte den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und Einstellungen von Mathematiklehrkräften und ihrer Bereitschaft, ihre Unterrichtspraxis in Folge von Fortbildungsinitiativen zu ändern. Dabei stellte er fest: „Teachers’ conceptions about mathematics and mathematics teaching strongly influence, if not dictate, their movement towards a reform-oriented teaching environment.“ (2001, zit. n. McNamara et al. 2002: 36) Insgesamt zeigen jüngere Studien zu diesem Thema, dass die Werte und Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte für den Erfolg und die Wirksamkeit von Fortbildungen wichtiger sind als etwa neu erworbenes Wissen oder neu erlernte Fähigkeiten (Anderson/Helms 2001; Roehrig/Kruse/Kern 2007). Inhalte und Konzepte von Fortbildungen, welche nicht mit den Überzeugungen der Lehrkräfte übereinstimmen, werden von Lehrkräften oftmals neu interpretiert und „passend gemacht“ (Suckut 2012: 57). Umgekehrt scheinen jene Fortbildungen am wirksamsten zu sein, welche von den Überzeugungen der Teilnehmenden am wenigsten abweichen (Bessoth 2007; Rogers 2003; Wilson/Berne 1999).

Motivation und Volition

Eine mögliche Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen stellt die „Wahrnehmung eines Defizits“ (Post 2010: 78) dar. So kann es etwa ein Ziel sein, wieder „Sicherheit zu gewinnen gegenüber Erscheinungen, die im Lehreralltag irritiert haben“ (Tietgens 1989: 49). Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass es in Unterricht und Schule Alternativen gäbe, wenn andere didaktisch-pädagogische Möglichkeiten zur Verfügung stünden (Post 2010). Watson und Manning (2008) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass das Bedürfnis nach

professioneller Weiterentwicklung einen förderlichen Faktor für die Wirksamkeit von Fortbildungen darstellt. Auch Lipowsky (2009) weist darauf hin, dass derart lernzielorientierte Personen berufliche Aufgaben und Herausforderungen als Möglichkeiten sehen, neue Fähigkeiten zu entwickeln, und Rückmeldungen als Gelegenheit betrachten, Informationen über die Angemessenheit ihres Verhaltens zu erhalten. Die Selbstwirksamkeitserwartung der teilnehmenden Lehrkräfte spielt hinsichtlich der Wirksamkeit von Fortbildungen eine weitere wichtige Rolle: Lehrkräfte, welche davon ausgehen, dass sie den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler auch unter schwierigen Rahmenbedingungen unterstützen können, haben gute Voraussetzungen, um nachhaltigen Weiterbildungserfolg zu erzielen (Lipowsky 2009; Timperley 2008). Intrinsische Motivation wird häufig als zentraler förderlicher Faktor für wirkungsvolle LehrerInnenfortbildung genannt (etwa Kruse 1997; Lipowsky 2009). Dabei ist „ein Minimum an [...] affektiv-motivationalen Voraussetzungen notwendig, um von der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen [sic] zu profitieren“ (Lipowsky 2009: 349), allerdings sind diese Voraussetzungen nicht hinreichend: „sehr günstige Startvoraussetzungen aufseiten der Lehrpersonen [sind] kein Garant für den individuellen Weiterbildungserfolg“ (ibid.). Diesen Aspekt betonen auch Bishop, Tan und Barkatsas (2014: 9): „Motivation initiates and directs action, but it may not be responsible for sustaining the action.“

Um Wirkungen von Fortbildungen auch nachhaltig zu verankern, sind neben der Motivation auch volitionale Variablen, wie etwa die „beliefs“ und Werte der Lehrkräfte, entscheidend (Seah/Andersson 2014). Insbesondere dann, wenn (wie auch immer geartete) Schwierigkeiten oder Widerstände bei der langfristigen Beibehaltung von kurzfristig umgesetzten Wirkungen auftreten. Kivinen (2003: 26) führt dazu aus:

„There is a distinguishing line between volition and motivation. Volition promotes the intent to learn and protects the commitment and concentration from competing action tendencies and other distractions [...]. For example, a student may be motivated to read a book in the evening. He or she is more or less motivated to do so. The student takes the book and starts to read (motivation has done its work). Volitional processes (will) keep him or her reading, in spite of the fact that there is an interesting football match on TV.“

Kontextfaktoren

Neben den personalen Faktoren spielen auch die schulischen Rahmenbedingungen, welche die Lehrkräfte vorfinden, eine wichtige Rolle bei der Wirkungsanalyse von LehrerInnenfortbildung. Die Bedeutung des schulischen Umfelds (Kollegialität, Austausch, Schulleitung etc.) wird in der Fachliteratur explizit hervorgehoben (Fullan 1990; Noddings 1992; McNamara et al. 2002; Owston 2007).

Kontextebenen

Owston (2007) empfiehlt für Kontextanalysen ein Modell, welches die Wirkungen pädagogischer Innovationen und Interventionen in einem System dreier Ebenen lokalisiert:

Mikroebene (Unterricht): Diese Sphäre enthält Faktoren wie Klassenmanagement oder Unterrichtsgestaltung. Je offener und flexibler der Unterricht und die beteiligten Personen gegenüber Veränderungen sind, desto eher können diese umgesetzt werden (Owston 2007).

Mesoebene (Schule): Hierzu zählen Aspekte der Schulorganisation, Schulentwicklung, personale Voraussetzungen von Schulleitung, Administration und Kollegium (Fullan 2001). Die Wirkung von Fortbildungen wird durch eine unterstützende Haltung der Schulleitung und des organisatorischen Umfeldes gefördert.

Makroebene (nationale und internationale Ebene): Dazu gehören nationale wie internationale Entwicklungen und Trends bezüglich Lehrplangestaltung, Prüfungskultur, Standardbildung oder Professionalitätsentwicklung. Die Wirkung von (inter)nationalen Vorgaben auf die konkrete Unterrichtsgestaltung einzelner Lehrkräfte hängt sehr stark ab von der Passung zwischen Lehrplan, Prüfungsverordnungen, standardisierten Tests, Unterrichtsmaterial sowie den angebotenen Lerngelegenheiten für die betroffenen Lehrkräfte (Cohen/Hill 2001).

Ein weiterer Aspekt, welcher die Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen beeinflusst, begleitet diese drei Ebenen und wird von Owston (2007: 63) beschrieben: „This is a dialectical tension between massive global forces that affect social relations and institutions across national boundaries and the accommodation of these forces based on local cultural, political, and historical factors.“ Dieser sich transnational manifestierende Druck, schulische Leistungen an Standards zu orientieren, zu optimieren und nach ökonomischen Zielen auszurichten, zeigt in verschiedenen Ländern unterschiedliche Wirkungen: „These global forces are modified and, in some cases, even transformed in the process by which international trends are reshaped to local ends.“ (Owston 2007: 63) Owstons (2007) Differenzierung in drei Ebenen macht deutlich, dass Kontextfaktoren, welche sowohl den beruflichen Alltag der Lehrkräfte als auch die Fortbildungsmaßnahme betreffen, differenziert betrachtet werden müssen.

Peter-Koop (1999: 297) stellt fest, „dass die Erfolgsaussichten von Lehrerfortbildung u. a. auch durch die Variablen Schulklima und Kollegialität gesteuert werden“. Andererseits betont sie, dass mangelnde Übereinstimmung zwischen strukturellen Bedingungen seitens der Schule und den angestrebten Veränderungen die Wirkungen von Fortbildungen „entscheidend verhindern“ (ebd.: 301) können. Dabei führen insbesondere fehlende finanzielle und zeitli-

che Ressourcen zu persönlicher Überlastung, Überschneidungen mit schulischen Agenden oder Diskrepanzen mit familiären Zeitplänen (Hippel 2011; Hildebrandt 2008) schränken so die Wirkung von Fortbildungen ein. Lipowsky (2009: 349) fasst hierzu folgende Aspekte zusammen:

„Ein offenes Klima, die Innovationskraft und der Reformeifer im Kollegium, das Interesse der Schulleitung an einer unterrichtsnahen Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen, die Schaffung von Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten im Schulalltag, die Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen in der Phase nach Abschluss der Fortbildung sowie das Feedback durch Schulleitung und Kollegium.“

Schulleitung

Ein entscheidender Faktor ist die Rolle der Schulleitung. Die Ergebnisse zahlreicher Studien legen nahe, dass der Einfluss der Schulleitung auf die (nachhaltige) Wirkung von Schulinnovationen und Fortbildungsinitiativen zentral ist (Anderson/Stiegelbauer 1994; Clarke 1991; Fullan 2006; Ingvarson et al. 2005; McLaughlin/Mitra 2001; Owston 2007; Peter 1996; Wilson 1989). Dabei werden verschiedene Kategorisierungen für Schulleitungstypen, Führungsstile oder Leitungsrollen vorgeschlagen; Hall et al. (1984) unterscheiden etwa folgende Typen (siehe auch Peter 1996):

Initiators: Schulleitungen mit klaren langfristigen Zielen für die Schulentwicklung, welche sich selbst dafür einsetzen und Verantwortung tragen.

Managers: Schulleitungen, welche die Lehrkräfte ihrer Schule bei Innovationsvorhaben unterstützen, dabei aber über grundlegende Anforderungen nicht hinausgehen.

Responders: Schulleitungen, welche den Lehrkräften größtmögliche Autonomie einräumen und damit Verantwortung sowie Führungsübernahme an einzelne Lehrkräfte abgeben.

Es ist hervorzuheben, dass es nicht den besten oder notwendigen Leitungstyp gibt, welcher eine effektive oder nachhaltige LehrerInnenfortbildung garantiert. Vielmehr ist die Schulleitung einer von mehreren dazu beitragenden Faktoren (Hall et al. 1984). Peter (1996: 271) beschreibt den positiven Einfluss der Schulleitung auf Innovationen und Entwicklungsprozesse durch „Lob und Anerkennung“ der Leistungen der beteiligten Lehrkräfte, „Motivation zu weiteren Veränderungen“, „Bereitstellung von Finanzmitteln“ und „Freistellung vom Unterricht bzw. Entlastung der Lehrer von administrativen Aufgaben“. Für Fullan (2006) steht die Nachhaltigkeit von Entwicklungen in unmittelbarem Zusammenhang mit einer neuen Rolle der Schulleitung: „This new leadership, if enduring, large scale change is desired, needs to go beyond the successes of increasing student achievement and move toward leading organizations to sustainability.“ (Fullan 2006: 113) Ein verstärkter Fokus der Leitungspersonen auf systemische Zusammenhänge ist notwendig, um nachhaltige Wirkungen nicht nur bei Individuen, sondern auch bei Organisationen oder

Systemen zu erreichen. Dazu ist die Entwicklung und Förderung eines neuen Leitungstyps erforderlich: „Such leaders widen their sphere of engagement by interacting with other schools in a process we call lateral capacity building. When several leaders act this way they actually change the context in which they work.” (Fullan 2006: 113) Fullan (2006: 114) bezeichnet diesen neuen Leitungstyp „they have the capacity to be simultaneously on the dancefloor and the balcony“, als „system thinkers in action“. Auch Owston (2007: 70) stellt fest: „Support from the school principal is another essential factor that contributes to sustainability.“ Dabei unterscheidet er drei Arten von „administrative support“: neutral leaders, welche sich Innovationen gegenüber eher passiv verhalten und sie weder fördern noch unterstützen; supportive principals, welche proaktiv günstige Rahmenbedingungen für Innovationen schaffen; und actively involved leaders, welche visionäre Ideen vorantreiben, sich persönlich mit Innovationen identifizieren und andere Lehrkräfte für diese Ideen aktivieren und motivieren.

Kooperation

Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder in professionellen Netzwerken spielt insbesondere dann eine wichtige Rolle, wenn Lehrkräfte die neuen Inhalte und Methoden einer Fortbildungsinitiative in ihrem Unterricht umsetzen sollen oder wollen: „[...] collaborative professional networks are important for teachers to make sense of the ideas promoted by reformers.“ (McNamara et al. 2002: 36) Dieser Austausch ist vor allem dann wichtig, wenn die von den Lehrkräften wahrgenommenen Veränderungen nicht mit den tatsächlich stattfindenden Änderungen ihrer Unterrichtspraxis übereinstimmen. Auch Watson und Manning (2008) betonen die Bedeutung von Austausch und Feedback mit Kollegium und Schulleitung, um die Wirkungen von LehrerInnenfortbildungen im schulischen Alltag zu verstärken.

Fazit

Schlagworte wie „Nachhaltigkeit durch Innovation“ beinhalten einen grundlegenden begrifflichen Widerspruch. Während Nachhaltigkeit mit Dauerhaftigkeit, Beständigkeit, Fortführung und Sicherheit verbunden wird, steht Innovation für Neuartigkeit, geringe Planbarkeit, Veränderung und Unwägbarkeit. Beide Begriffe also in eine kausale Relation zu zwingen erscheint auf den ersten Blick wenig sinnvoll. Trotzdem scheint die Kombination beider Begriffe nicht mehr auflösbar: „[...] beides zusammen, das Gebot der Nachhaltigkeit, gepaart mit der Notwendigkeit andauernder Innovation, ist ohne Zweifel das

Ethos des neuen 21. Jahrhunderts und unserer globalisierten Welt“ (Wulff 2007: 5). Jede Veränderung oder Innovation eröffnet ein Spannungsfeld zwischen Gewinn und Verlust: Möglicher Gewinn zeigt sich in neuem Wissen, neuen Fähigkeiten, neuen Erfahrungen, also letztlich im Lernen. Möglicher Verlust ist durch das Aufgeben von Routinen und Gewohnheiten gekennzeichnet. Damit wird ein Spannungsfeld zwischen Innovations- oder Lernfähigkeit einer Organisation und deren Stabilität deutlich. Gerade der Schulbereich zeichnet sich durch die immanente Dualität zwischen Bewahren und Verändern aus, in welcher sich die gesellschaftliche Dynamik zwischen Kontinuität (Reproduktion) und Wandel (Transformation) widerspiegelt (Schratz/Hartmann 2007).

Innovationen, welche mit Qualitätsentwicklung einhergehen, werden im Allgemeinen positiv bewertet. Wenn sich Innovation und Veränderung aber als Dauerzustand erweisen und Personen oder Institutionen von einer Innovation zur nächsten „hetzen“, bleibt als letzte Konstante nur die Veränderung. Wenn Innovationsprozesse nicht durch Phasen der Konsolidierung unterbrochen werden, wird der damit verbundene ideelle und materielle Aufwand entwertet (Kinchington 2004). Dazu stellen Anderson und Stiegelbauer (1994: 281) fest: „In this view, change has an end point, the outcome of which is freezing new practices and resistance to further change.“ Das Spannungsfeld zwischen Nachhaltigkeit und Innovation kann im Schulbereich und insbesondere in der LehrerInnenfortbildung dazu führen, dass (zu) viele Veränderungen und (zu) häufige Innovationen nicht zum erhofften Ziel, der langfristigen Sicherung und Entwicklung von Qualität, beitragen, sondern diesem Ziel sogar entgegenlaufen. Die beteiligten Lehrkräfte sehen sich dabei mit zwei konkurrierenden Erwartungshaltungen und normativen Ansprüchen konfrontiert: Einerseits ist jede Innovation im Schulbereich zu begrüßen, Reformen und lebenslanges Lernen (sowie die damit einhergehenden Veränderungen) werden positiv bewertet; gleichzeitig wird aber eine Stabilisierung, Verstetigung und Institutionalisierung der Ergebnisse von Veränderungen und Reformen angestrebt, was die Lehrkräfte letztlich in einem Dilemma zurücklässt. Innovationen ohne Konsolidierungsphasen führen dazu, dass Lehrkräfte im Laufe der Zeit den Sinn und den Zweck von individuell professioneller Entwicklung oder Schulentwicklung nicht mehr erkennen (können): „The result is one of disorientation and powerlessness; change, consequently, is viewed with antagonism.“ (Kinchington 2004: 111) Noch drastischer bringt Hargreaves (2002: 189) dieses Spannungsfeld auf den Punkt: „Over time, change is a serial killer.“

Die Begriffe „Nachhaltigkeit und Innovation stehen in einer sehr engen wechselseitigen Beziehung zueinander“ (Junker 2005: 1). Sie widersprechen und ergänzen sich zugleich. Diese Dialektik der Begriffe begründet letztendlich die Dynamik, die durch ihre Kombination ausgelöst wird. Insgesamt gilt es, den goldenen Mittelweg – ein ausgewogenes Verhältnis von Verändern und

Bewahren – zu finden und zu beschreiten: Innovation bedarf einer reflektierten und transparenten Begründung, im Gegenzug braucht Nachhaltigkeit die Möglichkeit zur Weiterentwicklung. Sonst führt Innovation um jeden Preis zu blindem Aktionismus und Nachhaltigkeit ohne Entwicklung zu Erstarrung und unreflektiertem Traditionalismus (Seufert/Euler 2004).

Literatur

- Anderson, Ronald/Helms, Jenifer (2001): The Ideal of Standards and the Reality of Schools: Needed Research. In: *Journal of Research in Science Teaching* 38, 1, S. 3-16.
- Anderson, Stephen/Stiegelbauer, Suzanne (1994): Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. In: *School Organization* 14, 3, S. 279-293.
- Bessoth, Richard (2007): *Wirksame Weiterbildung. Eine Literaturrecherche*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Bhola, Harbans Singh (2000): A discourse on impact evaluation. In: *Evaluation* 6, 2, S. 161-178.
- Bishop, Alan J./Tan, Hazel/Barkatsas, Tasos N. (2014): *Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices*. New York: Springer.
- Brady, Susan/Gillis, Margie/Smith, Tara/Lavalette, Mary Ellen/Liss-Bronstein, Linda/Lowe, Evelyn et al. (2009): First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. In: *Reading and Writing* 22, S. 425-455.
- Brophy, Jere (1991): Conclusion to advances in research on teaching. Teachers' knowledge of subject matter as it relates to teaching practice. In: Brophy, Jere (Hrsg.): *Advances in Research on Teaching: Teachers' subject matter knowledge and classroom instruction*. Greenwich: JAI Press, S. 347-362.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2002): *Weiterentwicklung von Instrumenten für Berufsbildungsberatung im Ausland auf der Grundlage einer Nachhaltigkeitsanalyse von TRANSFORM-Projekten*. In: BIBB (Hrsg.): *Arbeitsprogramm 2002*. Bonn: BIBB, S. 76-78.
- Clarke, Doug (1991): *The role of staff development programs in facilitating professional growth*. Madison: University of Wisconsin.
- Cohen, David/Hill, Heather (2001): *Learning policy: When state education reform works*. New Haven: Yale University Press.
- Cooney, Thomas J. (2001): Considering the Paradoxes, Perils and Purposes of Conceptualizing Teacher Development. In: Lin, Fou-Lai/Cooney, Thomas

- (Hrsg.): *Making Sense of Mathematics Teacher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer; S. 9-31.
- Darling-Hammond, Linda (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Datnow, Amanda (2005): *The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts*. In: *Educational Administration Quarterly* 41, 1, S. 121-153.
- Fennema, Elizabeth/Loef-Franke, Megan (1992): *Teachers' knowledge and its impact*. In: Grouws, Douglas (Hrsg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, S. 147-164.
- Fischer, Andreas (2006): *Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe*. In: *Paradigma* 1, S. 6-10.
- Flitner, Andreas (1970): *Johann Amos Comenius. Große Didaktik*. Düsseldorf; München: Helmut Küpper.
- Fullan, Michael (1990): *Staff development, innovation and institutional development*. In: Joyce, Bruce (Hrsg.): *Changing school culture through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, S. 3-25.
- Fullan, Michael (2001): *The new meaning of educational change (3rd Edition)*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael (2006): *The future of educational change: system thinkers in action*. In: *Journal of Educational Change* 7, S. 113-122.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2007): *Kita-Studie: „Wie geht's im Job?“*. Frankfurt/M.: GEW.
- Hall, Gene E./Rutherford, William L./Hord, Shirley M./Huling, Leslie L. (1984): *Effects of three principal styles on school improvement*. In: *Educational Leadership* 41, 5, S. 22-29.
- Hargreaves, Andy (2002): *Sustainability of educational change: the role of social geographies*. In: *Journal of Educational Change* 3, S. 189-214.
- Hargreaves, Andy/Fink, Dean (2003): *Sustaining leadership*. In: *Phi Delta Kappa* 84, 9, S. 693-700.
- Hargreaves, Andy/Fink, Dean (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harvey, Pamela (2005): *Motivating factors influencing teachers' engagement in postgraduate study: The results of a study of five schools*. Paper presented at the 2005 Australian Association for Research in Education Conference.
- Hildebrandt, Elke (2008): *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung*. Weinheim: Juventa.
- Hippel, Aiga von (2011): *Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung*. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf

- (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 248-267.
- Ingvarson, Lawrence/Meiers, Marion/Beavis, Adrian (2005): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. In: *Education Policy Analysis Archives* 13, 10, S. 1-28.
- Joyce, Bruce/McKibbin, Michael (1982): Teacher Growth States and School Environments. In: *Educational Leadership* 40, S. 36-41.
- Junker, Reinhard (2005): Ein Jahr BMBF-Rahmenprogramm FONA. Vortrag des Ministerialdirektors im Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Eröffnung des 2. BMBF-Nachhaltigkeitsforums am 4.10.2005 in Berlin.
- Kinchington, Francia (2004): Understanding change. In: Persson, Magnus (Hrsg.): *Towards the teacher as a learner – Contexts for the new role of the teacher*. Karlstad: The Learning Teacher Network, S. 109-120.
- Kivinen, Kari (2003): Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international schools. Unpublished PhD dissertation, University of Tampere, Finland.
- Klein, Ursula (2010): *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Andreas (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 115-178.
- Landry, Susan H. et al. (2009): Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at risk preschools. In: *Journal of Educational Psychology* 101, 2, S. 448-465.
- Lipowsky, Frank (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 3, S. 346-360.
- McLaughlin, Milbrey/Mitra, Dana (2001): Theory-based change and change-based theory: going deeper, going broader. In: *Journal of Educational Change* 2, S. 301-323.
- McNamara, Olwen/Jaworski, Barbara/Rowland, Tim/Hodgen, Jeremy/Prestage, Stephanie (2002): *Developing mathematics teaching and teachers. A research monograph*. <http://www.maths-ed.org.uk/mathsteachdev/pdf/mathpdev.pdf> [Zugriff: 12.07.2017].
- Meueler, Erhard (2005): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 973-988.
- Miles, Matthew B. (1983): Unravelling the mystery of institutionalization. In: *Educational Leadership* 41, 3, S. 14-19.

- Noddings, Nel (1992): Professionalization and mathematics teaching. In: Grouws, Douglas (Hrsg.): Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, S. 197-208.
- Oja, Sharon (1989): Teachers: Ages and stages of adult development. In: Holly, Mary L./McLaughlin, Caven S. (Hrsg.): Perspectives on teacher professional development. London: Falmer Press, S. 119-154.
- Owston, Ronald D. (2007): Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. In: Journal of Educational Change 8, 1, S. 61-77.
- Peter, Andrea (1996): Aktion und Reflexion – Lehrer/innenfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Peter-Koop, Andrea (1999): Beispiel Australien: Untersuchung der Effektivität eines reformorientierten Fortbildungsprojektes für Mathematiklehrer anhand von Einzelfallstudien. In: Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrer/innenbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 281-305.
- Post, Eva-Maria (2010): Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Leipzig.
- Reich-Claassen, Jutta (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Weiterbildungseinstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an formal-organisierter Erwachsenenbildung. Münster: Lit.
- Roehrig, Gillian H./Kruse, Rebecca A./Kern, Anne (2007): Teacher and School Characteristics and their Influence on Curriculum Implementation. In: Journal of Research on Science Teaching 44, 7, S. 883-907.
- Rogers, Everett (2003): Diffusion of innovations (5th Edition). New York, London: Free Press.
- Schoenfeld, Alan H. (2011): Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. In: ZDM Mathematics Education 43, S. 457-469.
- Schratz, Michael/Hartmann, Martin (2007): Change Management. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/ Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement, S. 1-23.
- Schumacher, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 279-302.

- Seah, Wee/Andersson, Annica (2014): Valuing diversity in mathematics pedagogy through the volitional nature and alignment of values. In: Bishop, Alan/Tan, Hazel/Barkatsas, Tasos N. (Hrsg.): Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices. New York: Springer, S. 167-184.
- Seufert, Sabine/Euler, Dieter (2003): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Seufert, Sabine/Euler, Dieter (2004): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Suckut, Julia (2012): Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien. Berlin: Logos.
- Tietgens, Hans (1989): Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? Akademiebericht Dillingen 46, S. 38-64.
- Timperley, Helen (2008): Teacher professional learning and development. Brüssel: International Academy of Education.
- Watson, Rod/Manning, Alex (2008): Factors influencing the transformation of new teaching approaches from a programme of professional development to the classroom. In: International Journal of Science Education 30, 5, S. 689-709.
- Wilson, Suzanne/Berne, Jennifer (1999): Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Review of Research in Education 24, S. 173-209.
- Wulff, Christian (2007): Nachhaltigkeit und Innovation – Brücken in die Zukunft bauen. Vortrag des Niedersächsischen Ministerpräsidenten in Braunschweig am 30. Januar 2007.
- Zehetmeier, Stefan (2017): Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In: Kreis, Isolde/Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 80-102.

Gegenwart und Zukunft der LehrerInnenfortbildung in Österreich – ein kurzer Abriss¹

Florian H. Müller und Irina Andreitz

Einleitung

Die LehrerInnenfort- und LehrerInnenweiterbildung nimmt – als dritte Phase der LehrerInnenbildung – eine wichtige Rolle im Rahmen der Professionalisierung ein. Ihr fällt dabei laut Mayr und Neuweg (2009) unter anderem deshalb eine besondere Rolle zu, da die Entwicklung von Expertise ein mehrjähriger Prozess ist, der sich bis weit in die Phase des Berufslebens hinein erstreckt. Lehrkräfte können annähernd vier Jahrzehnte im Berufsleben stehen – im Vergleich mit der Ausbildungsphase eine lange Zeit, die sie theoretisch mit (Fort-)Bildung verbringen können.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Begriffe Fort- und Weiterbildung (für Lehrpersonen) geklärt und anschließend deren Rahmenbedingungen erörtert. Ein weiterer Teil widmet sich den empirischen Befunden, die in Österreich zur Nutzung und zur Wirkung vorliegen. Abschließend werden zukünftige Handlungsfelder und Herausforderungen für das System der LehrerInnenfortbildung in Österreich skizziert.

LehrerInnenfort- und -weiterbildung

Im Lehrberuf wird – wie in anderen Berufsgruppen auch – eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung getroffen. Gleichzeitig werden diese beiden Begriffe im deutschsprachigen Raum oftmals synonym verwendet (Reusser/Tremp 2008). Eine grundsätzliche Unterscheidung zwi-

1 Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte und aktualisierte Version von: Andreitz, Irina/Müller, Florian H. (2016): In-service teacher training in Austria. In: Karras, Konstantinos G./Wolhuter, Charl C. (Hrsg.): International handbook of teacher education training and re-training systems in modern world. Nicosia/Cy.: Studies and Publishing, S. 29-45.

sehen den beiden Begriffen kann hinsichtlich des Qualifizierungsgrads getroffen werden: Während die Fortbildung auf den Erhalt und die Erweiterung beruflicher Kompetenzen im Rahmen bereits bestehender Funktionen ausgerichtet ist, werden bei der Weiterbildung Qualifikationen für neue Funktionsbereiche erworben (Terhart 2011).

Die Fortbildung von Lehrkräften kann in formale und non-formale bzw. informelle Formen eingeteilt werden. Ersteres bezeichnet „konkrete zum Zweck der Fortbildung organisierte und curricular durchgeplante Veranstaltungen“ (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016: 364). Letzteres meint „Veranstaltungen und Lerngelegenheiten, die nicht ursprünglich und ausschließlich zu Fortbildungszwecken eingerichtet wurden, aber individuell zu solchen genutzt werden können“ (ebd.). Im vorliegenden Beitrag gehen wir im Speziellen auf LehrerInnenfortbildung ein, ohne die Weiterbildung explizit zu behandeln.

Rahmenbedingungen für LehrerInnenfortbildung in Österreich

Gesetzliche Basis

Die österreichische LehrerInnenbildung (für einen Überblick siehe Posch 2010) war lange Zeit durch ein hohes Maß an Fragmentierung gekennzeichnet, was sich beim „Ausbildungsniveau, im Einkommen und im Status verschiedener Gruppen von Lehrer/innen/n“ (Mayr/Neuweg 2009: 108) niederschlug. Diese Fragmentierung spiegelte sich in der Fortbildung wider: Trotz der im Schulunterrichtsgesetz festgehaltenen Verpflichtung zum Besuch von erforderlichen Fortbildungsangeboten für alle Lehrkräfte, mussten nur die Lehrkräfte aus Pflichtschulen 15 Fortbildungsstunden jährlich nachweisen (Mayr/Neuweg 2009). Durch eine Reform des LehrerInnendienstrechts im Jahr 2013 können nun die Lehrkräfte aller Schultypen zu Fortbildung in diesem Ausmaß verpflichtet werden (Müller et al. 2019). Dazu, wie weit diese Möglichkeit zur Verpflichtung praktisch umgesetzt wird bzw. wie sie sich auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte auswirkt, liegen bisher allerdings keine Informationen vor.

Zugang zur Fortbildung

Laut bisherigen Studien ist die Fortbildung von LehrerInnen in Österreich eine individualisierte Angelegenheit, bei der die Wahl von Inhalt und – abhängig von der jeweiligen Schulzugehörigkeit – auch Umfang den Lehrpersonen weitgehend selbst überlassen bleibt (Mayr/Neuweg 2009; Seel 2009) und bei der

die Entscheidungen verstärkt auf Basis persönlicher Interessen getroffen werden (Hartmann/Schratz 2010). Zur Frage, inwieweit die Schulleitung das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte beeinflusst, liegen nur wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Diese zeigen, dass ein Großteil der SchulleiterInnen die Gestaltung der Fortbildung nicht als Kernaufgabe ihrer Tätigkeit ansieht (Mayr/Müller 2010) bzw. einen geringen Überblick über die Fortbildungsaktivitäten ihrer Lehrkräfte hat (Rechnungshof 2007). Aufgrund der derzeit stattfindenden Veränderungen im Bildungssystem – beispielsweise durch die eingeleitete Autonomisierung der Schulen – kann von einem zukünftig verstärkten Einfluss der Schulleitung auf das Fortbildungsverhalten von LehrerInnen ausgegangen werden. Dennoch muss sich erst zeigen, inwieweit die Schulleitungen in Zukunft diesbezüglich eine stärkere Bedeutung gewinnen, indem sie beispielsweise die Bedarfe des Schulstandorts und die Fortbildungsbedarfe der einzelnen Lehrkräfte gezielt aufeinander abstimmen und Fortbildung als Instrument zur Personalentwicklung systematisch nutzen.

Steuerung

Wie in anderen deutschsprachigen Ländern besteht in den letzten Jahren in Österreich verstärkt die Tendenz, die Fortbildung für staatliche Transformationsinteressen zu nutzen und sie ziel- und zweckgerichtet in ihren Dienst zu stellen (Altrichter 2010). Die LehrerInnenfortbildung übernimmt dabei verstärkt die Rolle einer „Vermittlerin“ zwischen dem Steuerungsanspruch der Bildungspolitik und der Einzelschule bzw. dem Unterricht. Dies führt unter anderem dazu, dass Fortbildung auch inhaltlich gesteuert wird, um einen zielgerichteten Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der den Interessen der Systemsteuerung entspricht. Dadurch können bestimmte Reformen wie beispielsweise die neue Reifeprüfung oder die Bildungsstandards rasch(er) in die Praxis gelangen.

In diesem Sinne nimmt das zuständige Bundesministerium Einfluss auf die Inhalte der österreichweiten Fortbildung, indem es inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgibt. Diese werden von den Hauptanbieterinnen der Fortbildung – den Pädagogischen Hochschulen – umgesetzt (siehe hierzu z.B. BMUKK 2009 und BMBF 2014). Die Hochschulen stehen dabei idealiter mit den verschiedenen anderen Anspruchs- bzw. Interessengruppen (Einzelschulen bzw. Schulcluster, Regionen, Bildungsdirektionen) in engem Austausch, um ihr Angebot auf die jeweiligen Bedarfe abzustimmen. Aufgrund weniger vorhandener Daten ist eine Beurteilung dessen, wie gut oder schlecht diese Steuerungsprozesse funktionieren, momentan schwierig (Müller et al. 2019).

Im Allgemeinen deckt Fortbildung von Lehrkräften dabei fachwissenschaftliche, fach- und allgemeindidaktische, pädagogische, curriculare Bereiche sowie Inhalte aus dem Bereich digitaler Lerntechnologien, der Schulqualität, der Schulentwicklung und des Schulmanagements ab (Huber/Radisch

2010; Richter et al. 2013). Eine aktuelle Analyse der Themen und Inhalte für Österreich findet sich bei Müller et al. (2019).

Empirische Befunde zur LehrerInnenfortbildung

Es existiert immer noch wenig systematisches und empirisch gesichertes Wissen im deutschsprachigen Raum über strukturelle, inhaltliche und methodische Gestaltung der LehrerInnenbildung im Allgemeinen und im Speziellen über LehrerInnenfort- und -weiterbildung (Lipowsky 2010, 2011). Somit ist neben Gründen, die im politischen System zu finden sind, vor allem der Mangel an gesichertem Wissen dafür verantwortlich, dass „die Diskussion [...] [sowohl] national wie international in hohem Maße durch persönliche Erfahrungen und Einschätzungen, weltanschauliche Überzeugungen, ökonomische Motive und institutionelle Eigeninteressen bestimmt [wird]“ (Mayr/Neuweg 2009: 99; siehe dazu Seel/Altrichter/Mayr 2006). Diese Einschätzung dürfte insbesondere auf die Situation der LehrerInnenfortbildung in Österreich zutreffen.

Neben der kaum ausgebauten LehrerInnenbildungsforschung in Österreich ist auch eine lange Zeit unzureichende und für wissenschaftliche Analysen schwer zugängliche Dokumentation der inhaltlichen Angebote und methodischen Zugänge von Seiten der Anbieterinnen sowie des Ministeriums ein weiterer Grund, warum LehrerInnenfortbildungen kaum evidenzbasiert geplant und gesteuert wurden. Die Situation hat sich jüngst dahingehend verändert, dass nun eine erste Systematisierung und Analyse der Angebote, der Formate und der Beteiligungsquoten vorliegt (siehe Müller et al. 2019).

Da eine systematische empirische Forschung über Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von LehrerInnenfortbildungen in Österreich weitgehend fehlt, beziehen wir uns hier auf die TALIS-Studie von 2008 (z.B. Schmich/Schreiner 2010), auf zwei nationale Studien (Rechnungshof 2007; Wentner/Havranek 2000), auf das Kapitel LehrerInnenfortbildung und LehrerInnenweiterbildung des Nationalen Bildungsberichts für Österreich aus dem Jahr 2018 (Müller et al. 2019) sowie auf einige Einzelbefunde zu spezifischen Fortbildungen oder einzelnen Aspekte der LehrerInnenfortbildung (z.B. Andreitz/Müller/Wieser 2017; Finsterwald et al. 2013; Zehetmeier 2015, 2017). Ferner fließen informelle Quellen und eigene Erfahrungen der AutorInnen in der LehrerInnenfortbildung ein.

Fortbildungsbeteiligung

TALIS zufolge haben sich 90 % der Lehrpersonen in Österreich in einem 1,5 Jahresintervall zumindest einen Tag lang fortgebildet (OECD 2009). Damit

rangierte Österreich im OECD-Vergleich im Spitzenfeld. Bei einer durchschnittlichen Fortbildungsdauer von 11 Stunden innerhalb dieser 1,5 Jahre ist Österreich allerdings im unteren Drittel der OECD-Staaten zu finden. Dabei unterscheidet sich die Fortbildungsintensität deutlich zwischen PflichtschullehrerInnen (ca. 12 Stunden) und den Lehrpersonen höherer Schulen (ca. 9 Stunden) (Mayr/Müller 2010), was unter anderem auf die unterschiedlichen legislativen Regelungen zurückzuführen ist (siehe oben). Diese Segregation der Fortbildungsverpflichtung dürfte auch nach Einführung des neuen LehrerInnendienstrechts, das für eine Vereinheitlichung sorgt, noch jahrzehntelang fortbestehen (Rechnungshof 2017).

Insgesamt ist die Varianz der quantitativen Fortbildungstätigkeit in Österreich relativ hoch (vgl. Mayr/Müller 2010). So bilden sich Lehrerinnen und Lehrer in Österreich über die verpflichtenden Stunden hinaus fort (Wentner/Havranek 2000), wobei eine Gruppe von Lehrpersonen sich gar nicht formell fortbildet. Für die zuletzt genannte Gruppe existieren je nach Fragestellung und Auskunftsquelle unterschiedliche Angaben: Nach Aussagen von SchulleiterInnen bildet sich 1/3 der Lehrpersonen aus höheren Schulen gar nicht fort (Rechnungshof, 2007), wobei bei Selbstauskünften der LehrerInnen aus höheren Schulen nur 5 % angeben, keine Fortbildungen zu besuchen (Mayr/Müller 2010). Neuere Daten, etwa aus PIRLS 2016, zeigen exemplarisch für LehrerInnenfortbildung zum Thema Lesen, dass die Spitzengruppe von Lehrpersonen, die sich mehr als 35 Stunden in den letzten zwei Jahren fortbildete, in Österreich mit 5 % im OECD-Vergleich (19,4 %) gering ausfällt (Oberwimmer 2018).

Arten von Fortbildung und deren Nutzung

Hauptanbieterinnen für LehrerInnenfortbildung sind die Pädagogischen Hochschulen, wobei andere Einrichtungen wie Universitäten oder private AnbieterInnen quantitativ kaum eine Rolle spielen. Eine Ausnahme bilden beispielsweise Universitätslehrgänge für Lehrpersonen, die z.T. in Kooperation mit PHs angeboten werden.

Im Wesentlichen lassen sich in Österreich fünf Typen formeller LehrerInnenfortbildung an den PHs unterscheiden (siehe dazu Müller et al. 2019):

1. *Standardangebote* zu den unterschiedlichsten Themen werden auf bundesweiter oder regionaler Ebene angeboten und erstrecken sich auf ein bis zwei Tage.
2. *Schulinterne Fortbildung* (SCHILFs): Die Fortbildung zu einem bestimmten Thema wird direkt an der Schule mit dem gesamten oder einem Teil des LehrerInnenkollegiums abgehalten, die Inhalte bedarfsorientiert mit

den PHs abgestimmt. Die Dauer beträgt zwischen einem halben und einigen wenigen Tagen.

3. *Angebote für mehrere Schulen* (SCHÜLFs): Die Fortbildung findet an einer bestimmten Schule statt, wird aber von KollegInnen mehrerer Schulen besucht. Ihre Dauer beträgt i.d.R. ebenfalls einen halben bis einen Tag.
4. *Hochschullehrgänge* (HLGs) und *Universitätslehrgänge* (ULGs) sind meist mehrsemestrige und curriculumbasierte Angebote zu systemrelevanten Themen, wobei für beide zumeist auch ein formaler Abschluss (inkl. Titel) vergeben wird. Bei HLGs ist dies bei Lehrgängen mit mehr als 60 ECTS-Credits der Fall, wobei Master-Titel erst ab 90 ECTS-Credits vergeben werden.
5. Die Mitarbeit in *Forschungs- und Entwicklungsprojekten* kann ebenso als LehrerInnenfortbildung gesehen werden. „Dazu zählen etwa die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten oder in Projekten zur Unterrichtsentwicklung. Solche Angebote und Initiativen existieren in Österreich bereits seit einigen Jahren und basieren auf Variationen des Aktionsforschungsansatzes (vgl. Altrichter, Fendt & Zehetmeier 2014), in dem problemorientiert in systematischen Zyklen von Reflexion und Erprobung von Handlungen in Lerngemeinschaften Schulen und Unterricht entwickelt werden.“ (Müller et al. 2019: 118)

Im Bereich der *informellen LehrerInnenfortbildung* werden informelle Gespräche zwischen KollegInnen und das Lesen von Fachliteratur von über 90 % der Lehrpersonen genannt. Dies wird von den Lehrpersonen als relevant für die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenz eingeschätzt (ca. 30 %) (vgl. Schmich/Burchert 2010).

Insgesamt schreiben die österreichischen LehrerInnen den Standardangeboten, aber auch den SCHILFs und SCHÜLFs eine geringe Wirkung auf ihre berufliche Entwicklung zu. Eine größere Wirkung benennen die Lehrpersonen bei berufsbezogener Forschung, Qualifizierungsprogrammen (z.B. Lehrgänge) oder bei kollegialer Beratung. Interessanterweise nutzen aber nur zwischen 18 und 25 % der LehrerInnen diese als wirkungsvoll eingeschätzten Programme, was unter dem OECD-Durchschnitt bei TALIS liegt (vgl. Grafendorfer/Neureiter/Längauer-Hohengaßner 2009; Mayr/Müller 2010; OECD 2009). Kaum eine Rolle spielt die Teilnahme an professionellen Lernaktivitäten wie Supervision oder Hospitationen mit systematischem Unterrichtsfeedback (Schmich/Burchert 2010).

Wenngleich in den letzten Jahren an einigen PHs eine Tendenz zu mehrgliedrigen und langdauernden LehrerInnenfortbildungen zu beobachten ist (vgl. Müller et al. 2019), wird in Österreich eine Form der LehrerInnenfortbildung weniger häufig nachgefragt: jene, die sowohl aus der Sicht der LehrerInnen selbst als auch in wissenschaftlichen Studien (siehe dazu S. 61) als nachhaltig identifiziert wurde (vgl. z.B. Lipowsky 2011).

Warum tendieren nun die meisten Lehrpersonen weiterhin zu sogenannten „One Shot LehrerInnenfortbildungen“? Die Gründe dafür sind u.E. auf mehreren Ebenen festzumachen (vgl. Müller et al. 2019: 148):

- Eine Kultur der kollegialen Kooperation, die insbesondere das unterrichtliche Handeln zum Gegenstand macht, ist weder in informellen noch formellen Settings etabliert (siehe dazu Schmich/Burchert 2010).
- Insbesondere wenn Fortbildungen während der Unterrichtszeit stattfinden, steht das Problem der Unterrichtssupplierung und der damit einhergehenden Kosten der Nachfrage nach zeitlich ausgedehnten Angeboten im Wege.
- Weiterhin werden von den PHs vorwiegend zeitlich kurze Seminare und Workshops angeboten, die wenig situiert und problemorientiert sowie kaum prozessbegleitend organisiert sind.
- Für eine Gruppe von Lehrpersonen dürften zeitlich längerfristige und aufwendige LFB, insbesondere wenn diese in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, unattraktiv sein.
- Von Seiten der Steuerung durch die Bildungsadministration und der Schulleitungen wird mit zu wenig Nachdruck und Konsequenz die Etablierung von prozessorientierten und zeitlich langfristigen Kursen oder Programmen verfolgt.

Wie erwähnt gab es in den letzten Jahren vielversprechende Ansätze, auch an Pädagogischen Hochschulen länger dauernde, prozessbegleitende und situierte Formen von Fortbildung zu etablieren (siehe S. 61 zu Wirkung bzw. Wirksamkeit). Beispiele für solche Initiativen finden sich unter anderem im Kapitel LehrerInnenfort- und -weiterbildung im nationalen Bildungsbericht 2018 (Müller et al. 2019). Zudem bieten einige Pädagogische Hochschulen – z.T. in Kooperation mit Universitäten – mehrsemestrige Lehrgänge auf Masterniveau zu systemrelevanten Themen wie Mentoring bzw. Beratung von BerufseinsteigerInnen, Kooperatives Lehren und Lernen, Elternberatung usw. an. Solche Maßnahmen stellen derzeit allerdings noch eher die Ausnahme als die Regel dar.

Fortbildungsbedarf

Der Bedarf an LehrerInnenfortbildung lässt sich auf vier Ebenen darstellen: 1.) Lehrperson (individuelle Ebene), 2.) Schule, 3.) Region und 4.) System. Auf der ersten Ebene lässt sich ein Fortbildungsbedarf für 60 bis 70 % der LehrerInnen zum Thema SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, hinsichtlich

der Lehrmethoden im Fach sowie im Bereich Disziplin- und Verhaltensprobleme konstatieren. Insbesondere für Disziplin- und Verhaltensprobleme meldet 1/3 der Lehrpersonen einen erhöhten Bedarf an (Suchan/Wallner-Paschon/Bergmüller 2009). Neuere Analysen kommen zu ähnlichen Ergebnissen und ergänzen, dass ca. 60 % der befragten LehrerInnen Maßnahmen der psychosozialen Versorgung bzw. der professionellen Kooperation mit KollegInnen wie kollegiale Beratung oder Supervision erwähnen (Söllinger/Krumhofer 2018).

Obwohl kaum systematische Daten zum Fortbildungsbedarf im Bereich der schulbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung existieren, scheint die Analyse doch zutreffend zu sein, dass hier erhöhter Bedarf existiert. Die Pädagogischen Hochschulen stellen solche Angebote zur Verfügung, die u.E. allerdings kaum den Bedarf befriedigen. Auch innerhalb der Schulen sind kaum personelle Ressourcen vorhanden, die unterstützend und beratend Entwicklungsprozesse anstoßen und begleiten können.

Bedarfe auf den Ebenen Schule und Region ergeben sich neben den individuellen Bedarfen aus jenen, die an den einzelnen Schulen vor allem durch die Schulleitung festgestellt werden, sowie durch Befunde aus dem Bildungsmonitoring (z.B. durch Bildungsstanderhebungen). Eine der zentralen Aufgaben ist hier die systematische und kriterienbasierte Erhebung von Bedarfen in Schule und Region.

Besonderer Beratungs- und Betreuungsbedarf dürfte sich in den nächsten Jahren durch die im Rahmen der Reformen der LehrerInnenbildung obligatorische Induktionsphase für Lehramtsstudierende aller Schultypen ergeben. Insgesamt ist für eine formale Begleitung bei der Berufseinstiegsphase sowie im Bereich des Mentorings Handlungsbedarf angezeigt.

Auf Systemebene ergeben sich die Bedarfe idealerweise aus den Befunden der internationalen Schulvergleichstestungen und der nationalen Erhebungen im Rahmen des Bildungsmonitorings. Zudem ergeben sich neue Bedarfe durch gesellschaftliche Veränderungen wie Zunahme heterogener Lernvoraussetzungen, Migration, stärkere Übernahme von Erziehungsaufgaben z.B. im Rahmen von Ganztagschule oder durch die Clusterung von Schulen. Das Ministerium steuert diese Inhalte vorwiegend über die Vorgabe der Fortbildungsschwerpunkte, die den PHs übermittelt werden (siehe oben). Nach neueren Analysen treffen die vorgegebenen Fortbildungsschwerpunkte weitestgehend die Bedarfe auf individueller Ebene (vgl. Müller et al. 2019).

Wirkungen von LehrerInnenfortbildung

Wenngleich die Forschungslage zur Wirkung von LehrerInnenfortbildung noch recht lückenhaft ist und die Befunde z.T. stark variieren, lässt sich aus

internationalen Studien schließen, dass LehrerInnenfortbildung mit kollaborativen und reflexiven Anteilen zumindest in einigen Bereichen Effekte auf die LehrerInnenkognitionen und in Einzelfällen auch auf SchülerInnen aufweisen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Teamstrukturen an den Schulen – unter anderem durch die Leitung – unterstützt werden (siehe zusammenfassend Lipowsky 2010, 2011; siehe unten). Für Österreich finden sich sehr wenige Studien, die fast ausschließlich auf subjektiven Einschätzungen durch die Lehrpersonen selbst basierten. Es konnte gezeigt werden, dass kooperative und an Aktionsforschung angelehnte LehrerInnenfortbildung die selbst eingeschätzten Kompetenzen erweitert (z.B. Andreitz et al. 2017), zur Entwicklung des Selbstwert beiträgt (Zehetmeier 2015) oder etwa die Leistungen in der Analyse von Unterricht verbessert werden (Müller/Andreitz/Mayr 2010). In einer Interventionsstudie zu Förderung von Lifelong Learning konnten zudem Effekte auf die LehrerInnenmotivation (Finsterwald et al. 2013), das selbstregulierte Lernen sowie die Regulationsfähigkeit der SchülerInnen nachgewiesen werden (Lüftenegger et al. 2016).

Wann sind Fortbildungen wirksam? Sie sind dann wirksam,

- wenn sie über zwei Tage dauern und die Lerngelegenheiten aktiv und engagiert genutzt werden,
- wenn sie LehrerInnen zum intensiven Nachdenken über den Unterricht und den Einfluss auf SchülerInnenlernen anregen,
- wenn sie domänen- und inhaltspezifisch ausgerichtet sind,
- wenn „datengestützte Qualitätszirkel“ durchgeführt werden, die u.a. Rückmeldung und Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus Lernstandserhebungen unter Begleitung von Expertinnen und Experten bereitstellen,
- wenn unterrichtsbegleitendes Coaching und Feedback durch erfahrene Lehrpersonen mit entsprechender Ausbildung zur Anwendung kommen (hierzu ist die Befundlage allerdings noch unsicher),
- wenn ExpertInnen und WissenschaftlerInnen bei der Konzeption von LehrerInnenfortbildungen beteiligt werden und diese in der Lage sind, die Inhalte in bedeutende Aktivitäten für LehrerInnen umsetzen zu können und
- wenn durch die Umsetzung von konkreten Aktionen in der schulischen Praxis zeitnah zu den LehrerInnenfortbildungen Wirksamkeitserfahrungen durch die Lehrpersonen gemacht werden können, die wesentlich für die Veränderung von Beliefs sind (vgl. Rzejak/Lipowsky 2018).

Bisher ist für Österreich nicht untersucht worden, welche Bedingungen den Transfer in die schulische Praxis befördern. „Dies betrifft auch Angebote, die direkt vor Ort stattfinden und Lern- und Anwendungssituationen verschränken.“ (Müller et al. 2019: 129)

Die wichtigsten Handlungsfelder der Zukunft

Abschließend sollen einige zentrale künftige Handlungsfelder für die LehrerInnenfortbildung in Österreich exemplarisch aufgezeigt werden (siehe dazu Andreitz/Müller 2016; Posch 2004):

1. Die *Forschung zur LehrerInnenfortbildung* ist auszubauen. Sie sollte sich erstens auf die Erforschung der Zusammenhänge von (Gelingens)Bedingungen, Voraussetzungen, Prozessen und Outcome konzentrieren. Wissen darüber ist insbesondere für die inhaltliche und methodische Planung von einzelnen LehrerInnenfortbildungen essentiell. Zweitens müssen die systemischen Wirkungen von LehrerInnenfortbildungen eruiert werden. In diesem Zusammenhang geht es um Bedingungen und Wirkungen einer inhaltlichen und strukturellen Gesamtsteuerung von Fortbildungsmaßnahmen im Bildungssystem und deren Zusammenhänge mit weiteren Systemagenten wie LehrerInnenausbildung oder Schulaufsicht.
2. Obwohl in den letzten Jahren eine Trendwende beobachtbar ist (siehe Müller et al. 2019), ist es weiterhin eine besondere Herausforderung für die LehrerInnenfortbildung in Österreich, den *Umbau des Fortbildungsangebots* von zeitlich kurzen Seminaren und Workshops zu prozessbegleitenden, situativen und problemorientierten Angeboten weiter zu betreiben. Dabei ist der Bedarf – auch einzelner Lehrpersonen, LehrerInnengruppen, Schulen oder Bildungsregionen – in den Blick zu nehmen. Hier gilt es, die Balance zwischen individueller Interessenorientierung und den Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu halten. In diesem Zusammenhang scheint es uns vorrangig zu sein, die Personalentwicklung zu einem zentralen Aufgabenbereich der *Schulleitungen* zu machen.
3. Eine systematische *Qualifizierung von LehrerInnenfortbildnerInnen* durch „Train the Trainer“-Programme müsste angestoßen werden, da die neuen Aufgaben für LehrerbildnerInnen spezifische Kompetenzen auf den Ebenen der Fächer, der Didaktik, der Pädagogik und der Beratung erfordern. Im Zuge dessen ist eine systematische Evaluation bzw. Beforschung der bestehenden Kompetenzen der LehrerInnen(fort)bildnerInnen in Österreich notwendig.
4. Ein langfristig angelegtes *Gesamtkonzept* hinsichtlich der Bildungssystementwicklung fehlt in Österreich weitgehend. Dies betrifft auch die LehrerInnenfortbildung. Die Entwicklung eines Masterplans für die LehrerInnenfort- und -weiterbildung innerhalb eines Gesamtkonzepts ist für die Planungssicherheit der AkteurInnen und eine wirkungsvolle Transformation des Bildungssystems essentiell. In diesem Zusammenhang ist ein Steuerungskonzept auf nationaler und regionaler Ebene für die LehrerInnenfort-

bildung zu entwickeln, welches die Bedürfnisse der SchülerInnen, LehrerInnen und die steuerungsbedingten Absichten der Bildungsadministration berücksichtigt. Die Konzeption eines umfassenden Masterplans, der die Entwicklung des ganzen Schulsystems betrifft, dürfte die herausforderndste Aufgabe österreichischer Bildungspolitik sein.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 17-34.
- Altrichter, Herbert/Fendt, Andreas/Zehetmeier, Stefan (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Aufl. Münster u.a.: Waxmann, S. 285-307.
- Andreitz, Irina/Müller, Florian H. (2016): In-service teacher training in Austria. In: Karras, Konstantinos G./Wolhuter, Charl C. (Hrsg.): International handbook of teacher education training and retraining systems in modern world. Nicosia/Cy.: Studies and Publishing, S. 29-45.
- Andreitz, Irina/Müller, Florian H./Wieser, Martin (2017): Die Bedeutung der Motivation für Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In: Kreis, Isolde/Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 103-118.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010-2013 an den Pädagogischen Hochschulen. Rundschreiben Nr. 22/2009. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_22.htm [Zugriff: 11.03.2019].
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014): Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen. Rundschreiben Nr. 5/2014. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_05.html [Zugriff: 11.03.2019].
- Finsterwald, Monika/Wagner, Petra/Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane (2013): Fostering Lifelong Learning – Evaluation of a Training Teacher Education Program for Professional Teachers. In: Teaching and Teacher Education 29, S. 144-155.

- Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 361-384.
- Grafendorfer, Andrea/Neureiter, Herbert/Längauer-Hohengaßner, Helga (2009): Fortbildung. In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs. Graz: Leykam, S. 31-38. <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/> [Zugriff: 18.03.2019].
- Hartmann Martin/Schratz, Michael (2010): Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung? In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam, S. 111-127.
- Huber, Stephan G./Radisch, Falk (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan N./Hogrebe, Nina (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster u.a.: Waxmann, S. 337-354.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-50.
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin: Handbuch zur Forschung zum Lehrberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 398-417.
- Lüftenegger, Marko/Finsterwald, Monika/Klug, Julia/Bergsmann, Evelyn/Schoot, Rens van de/Schober, Barbara/Wagner, Petra (2016): Fostering pupils' lifelong learning competencies in the classroom: evaluation of a training programme using a multivariate multilevel growth curve approach. In: *European Journal of Developmental Psychology* 13, 6, S. 719-736.
- Mayr, Johannes/Müller, Florian H. (2010): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam, S. 11-25.
- Mayr, Johannes/Neuweg, Georg H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz:

- Leykam, S. 99-120. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb_band2_17992.pdf?61ecac [Zugriff: 18.03.2019].
- Müller, Florian H./Andreitz, Irina/Mayr, Johannes (2010): PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 177-196.
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina/Nachbaur, Gertrud/Soukup-Altrichter, Katharina (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, S. 99-142.
- Posch, Peter (2004): Educational innovations and implications for the teaching force – the case of Austria. In: Research Papers in Education 19, 1, S. 87-104.
- Posch, Peter (2010): Teacher Education in Austria. In: Karras, Konstantinos G./Wolhuter, Charl C. (Hrsg.): International Handbook of teacher education world-wide – Issues and challenges. Athens: Atrapos Editions, S. 61-82.
- Rechnungshof (2007): Lehrerfortbildung (Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur). In: Rechnungshof (Hrsg.): Bericht des Rechnungshofes (Reihe Bund 2007/04, Band 4 – Wiedervorlage von Bund 2006/01, 2006/03, 2006/05, S. 71-94). Wien: Herausgeber. http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/-Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf [Zugriff: 11.03.2019].
- Oberwimmer, Konrad (2018): Fortbildungsrelevante Befunde aus PISA 2015 und PIRLS 2016. Nicht veröffentlichtes Datenfile. Salzburg: BIFIE.
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments. First results from Talis. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [Zugriff: 20.02.2019].
- Rechnungshof (2017): Bericht des Rechnungshofes. Lehrpersonenfort- und -weiterbildung. https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2017/berichte/teilberichte/bund/Bund_2017_02/Bund_2017_02_1.pdf [Zugriff: 11.03.2019].
- Reusser, Kurt/Tremp, Peter (2008): Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26, S. 5-10.
- Richter, Dirk/Engelbert, Maria/Weirich, Sebastian/Pant, Hans A. (2013): Differenzielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27, S. 193-207.

- Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank (2018): Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1 (Themenheft).* Forum Lehrerfortbildung 47, S. 131-141.
- Schmich, Juliane/Burchert, Anja (2010): Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Nur ein Ausnahmefall? In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TALIS 2008 (BIFIE-Report 4/2010).* Graz: Leykam, S. 63-78.
- Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): *TALIS 2008. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010).* Graz: Leykam.
- Seel, Andrea (2009): Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung. Kommentar zu Kapitel 5 Schulevaluation und Lehrerbeurteilung. In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz.* Graz: Leykam, S. 65-66.
- Seel, Andrea/Altrichter, Herbert/Mayr, Johannes (2006): Innovation durch ein neues Lehrendienstrecht? Eine Evaluationsstudie zur Implementierung des LDG 2001. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.* Wien, Münster: Lit, S. 95-111.
- Söllinger, Brigitte/Krumhofer, S. (2018): Erhebung des Fortbildungsbedarfs bei Lehrer/innen im höheren Lehramt in Oberösterreich. Arbeitspapier: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia (2009): Profil der Lehrkräfte und der Schulen in der Sekundarstufe I. In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TALIS 2008. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs.* Graz: Leykam, S. 16-30.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.* In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* Weinheim: Beltz, S. 202-224.
- Wentner, Gundi/Havranek, Christian (2000): Institut für Unternehmensberatung/SORA Institute for Social Research and Analysis/Klinische Abteilung Arbeitsmedizin des AKH Wien. *Lehrerin/Lehrer 2000: Arbeitszeit, Arbeitszufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich.* Wien.
- Zehetmeier, Stefan (2015): *Nachhaltige Wirkung von Lehrerbildung. Habilitationsschrift.* Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Zehetmeier, Stefan (2017): *Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung.* In: Kreis, Isolde/Un-

terköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 80-102.

Anerkennung in Ermächtigungsprozessen: Prozesse der Bildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt, Person und Gesellschaft

Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Lernen als (transformative) Erfahrung (der Ermächtigung)

Lernen ist ein vielschichtiger Begriff. Wie Meyer-Drawe (2010) beschreibt, „kann man jemanden oder etwas kennen lernen [...], zu dem bereits vorhanden Wissen etwas dazulernen, [...] etwas verlernen“ (ebd.: 6). Keiner dieser Aspekte von Lernen ist banal, da sie – teilweise zusammenwirkend – jeweils Anstöße zu jenem transformativen Lernen sein können, auf das dieser Beitrag fokussiert und das Meyer-Drawe als „Umlernen“ benennt: „Insbesondere dabei wird deutlich, dass Lernen nicht aus Erfahrung geschieht, sondern sich als Erfahrung vollzieht.“ (Ebd.: 6) Ein Lernen, welches *als Erfahrung* verstanden wird, ist nicht allein von der Initiative, der Anstrengung oder dem Willen der oder des Lernenden abhängig, sondern ist als Antwortgeschehen zwischen dem Subjekt und Anstößen, Einflüssen, Herausforderungen und ebenso auch Widerständen oder Zusprüchen aus seiner Um- und Mitwelt zu verstehen. Lernen in einem solchen Verständnis ist damit kein allein aktiver Vorgang des lernenden Subjektes, sondern von pathischen Momenten mitverursacht und begleitet. Erfahrung ist – nach Waldenfels (2004: 66) – in diesem Sinne immer auch Widerfahrnis, das vertraute Ordnungen irritieren kann und ein Lernen als Umlernen ermöglicht.

Damit einher geht auch eine Verunsicherung des Subjektes: „Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden.“ (Ebd.: 8) Es wird (oft) nicht durch ein autonomes Subjekt geplant, sondern kommt einem wechselseitigen Antworten auf einen Anspruch gleich. Weder ist das Subjekt im Lerngeschehen als nur autonom zu begreifen noch als nur abhängig, sondern als konkrete Person findet es eigene Wege, *indem* es auf jene Situationen antwortet, in die es zugleich verstrickt ist (vgl. Peterlini 2016a: 41). Aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive bedeutet dies, wieder verstärkt *beide* Grundhaltungen in den Blick zu nehmen, die Wilhelm von Humboldt in das Zentrum seiner Überlegungen über Mensch und Bildung gestellt hat (vgl. Humboldt 1980 [1783], zit. n.

Meyer-Drawe 2018: 38), nämlich neben der in aktuellen Bildungsdiskursen vorrangigen Selbsttätigkeit auch die *Empfänglichkeit* als zweites Prinzip. Keine der beiden Haltungen steht für sich, sie sind in Wechselwirkungen verflochten: die Selbsttätigkeit als Aneignung und Begreifen von Welt, die Empfänglichkeit als ungesicherte Offenheit für die Welt und die Anderen. Darin liegt auch das Potenzial der Überraschung, doch mehr zu können, „als wir ahnen“, und sich doch „nicht vollständig im Griff haben“ (ebd.: 6) zu können. Diese Ambivalenz ist zum einen verstörend, zum anderen dem Lernprozess konstitutiv mitgegeben, da das Vertraute preisgegeben werden muss zugunsten der Offenheit für das Neue, damit dieses überhaupt wahr-, auf- und angenommen werden kann.

„Erfahrungen der Negativität“, in denen „das bis dahin Gesicherte“ (Peterlini 2016b: 27) bricht, werden in aktuellen Lerndiskursen vielfach vernachlässigt. Besonders diese Erfahrungen „fordern zu einem Verlernen und Umlernen heraus“ (ebd.). Es erfordert ein Wagnis ins Nichts, über einen Abgrund des Nicht-Mehr-Geltens des Vertrauten und des Noch-Nicht-Verfügbaren des Neuen hinweg. Erst dadurch kann das Neue – im Sinne des Umlernens – in die Welt des/der Lernenden kommen, da es ansonsten an den vermeintlich gesicherten und abzusichernden Wissensbeständen und Erfahrungshintergründen abgewiesen würde. Negativität ist dabei nicht per se als negative Erfahrung zu verstehen, sondern als Negation des Vertrauten: Das Vertraute kann auch in erlernten Erfahrungen bestehen, dass jemand *nichts kann, nichts wert ist, nicht liebenswert ist, nicht rechnen oder nicht richtig gut Deutsch kann*. Die Negation bestünde in diesem Fall darin, dass diese *negativen* Vorerfahrungen durch neue *positive* Erfahrungen durchkreuzt (negiert) werden, so dass sich das Subjekt etwas zuzutrauen lernt, das es sich bisher selbst nie zugetraut hat und/oder das ihm/ihr nie zugetraut wurde. Hinter dem Abgrund des Nicht-Mehr und Noch-Nicht liegt damit auch die Möglichkeit der Überwindung von Ohnmacht im Lernprozess und der Ermächtigung durch den Lernvollzug: das Ich-Kann.

Rödel (2019) beschreibt in Anlehnung an Koller und Buck negierende Momente als zentral in transformativen (bzw. bei Koller transformatorischen) Bildungsprozessen, und zwar im Sinne einer doppelten Negativität. „Doppelt ist diese Negativität – wiederum in Anlehnung an Buck – vor dem Hintergrund einer hermeneutischen Erfahrungstheorie, in der nicht nur ein Gegenstand oder ein Wissensinhalt negiert wird, sondern damit gleichsam der Horizont, vor dem dieser Gegenstand bisher stand bzw. verstanden wurde, in Frage gestellt wird.“ (Ebd.: 50) Das Scheitern, der Bruch, „die negative Erfahrung in Welt- und Selbstverhältnissen“ (ebd.: 51) ist entscheidend für die Herausbildung von etwas Neuem. Bildung wird dabei nicht im Sinne Humboldts als eine „harmonische Ergänzung“ (Humboldt 1967: 22) verstanden, sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse“ in welcher „das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird“ (Koller 2012: 77).

Lernen, als eine mögliche transformative Erfahrung der Ermächtigung, verändert und bereichert die Selbst- und Weltreferenzen einer Person. Nach Stojanov (2006), der sich dabei auf Marotzki (1990) bezieht, unterscheidet sich Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverständnisses von einem Lernen, welches eine „Anreicherung der Selbst- und der Weltreferenzen des Einzelnen bedeute“ (ebd.: 45). Jedoch impliziert die Herstellung eines Welt-Bezugs, wie es beim Lernen gegeben ist, immer auch die Überschreitung dieses Bezugs (ebd.: 46). Lernen als transformative Erfahrung geht von einem dialogischen In-Kontakt-Treten von Mensch und Welt aus, bei der sich Mensch und Welt durch die Beziehung und die reflexive Deutung dieser Beziehung verändern. Die Möglichkeit des/der Einzelnen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und zu wandeln, geht von einer Offenheit und einem Entgegensetzen (im Sinne eines Hinauswachsens) des eigenen Welthorizontes aus (vgl. ebd.: 46ff.). Koller (2007) sieht dies entscheidend für ein prozesshaftes Bildungsverständnis, das ein „responsives Geschehen“ eines Subjekts darstellt, das auf einen Anspruch antwortet, einen Prozess „zwischen dem Ich und dem Anderen“ (ebd.: 71f.). Der Prozess liegt zwischen den Ansprüchen der Welt, die auf die gegebenen Ordnungen einwirken, und den Antworten und Neuordnungen, die sich durch diese Ansprüche ergeben. So kommt der „Anspruch für Transformationen stets von anderswoher“ (ebd.: 72).

Wieder zeigt sich die Bedingung des Wagnisses als dem Lernprozess eingewoben. Für Meyer-Drawe (2010) ist Lernen „eine Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“ (ebd.: 15). Der Mensch als Gewohnheitstier ist „Widerfahrnissen ausgesetzt“ (ebd.: 15) und hat so die Aufgabe, ihren/seinen Deutungsraum neu zu strukturieren. Dieses Lernen *als* Erfahrung, „meint dann insbesondere das Eröffnen eines neuen Horizonts“ (ebd.: 15). Bezogen auf Buck und Prange beschreibt Fuhr (2018) das Lernen von etwas Neuem, das noch fremd ist, als Erwartung und Enttäuschung. Denn einerseits haben Menschen ein Vorverständnis, mit dem sie versuchen ihre Erfahrungen, sich selbst und die Welt zu verstehen, und andererseits werden diese Vorerfahrungen und Erwartungen durch neue Ansprüche enttäuscht. So sind wir gefordert, umzudenken, um unseren Erfahrungen einen Sinn zu geben (vgl. ebd.: 86f.). Erst das reflexive Zurückgehen auf die gemachte Erfahrung (Buck 1989: 3) und die dadurch erfolgte Brechung der Erwartungen ermöglichen einen „Wandel der Einstellung“ (ebd.: 47) und damit überhaupt erst ein transformatives Lernen.

Bildungsprozessen liegt damit ein paradoxes Spannungsverhältnis zwischen Beharren und Überschreiten zugrunde: Alles neue Wissen, alle neue Erfahrung geht – mit Rückgriffen auf Aristoteles – immer von Vorwissen und Vorerfahrungen aus, sodass „wir schon wissen müssen, um zu lernen, als auch, dass wir gerade insofern auch nicht wissen, als wir ja lernen“ (ebd.: 31). Die Herausforderung für das lernende Subjekt besteht darin, dass die bis dato erworbenen Wissens- und Erfahrungsbestände einerseits nötig sind, zugleich

aber im Lernvollzug umstrukturiert werden. Dies verursacht aber „nicht nur den Gewinn einer neuen Perspektive, sondern gleichzeitig den Verlust der alten“ (Meyer-Drawe 2012a: 16). Damit stellt sich die nur auf den ersten Blick banale Frage, warum Menschen dann überhaupt umlernen sollten, wenn selbst Entwicklungen zum Besseren, Prozesse der Ermächtigung mit Momenten der Ohnmacht und des Verlustes vertrauter Ordnungen einhergehen. Die Überlegung rührt am Mythos der ausschließlich angenehmen und ausschließlich freiwilligen Ereignishaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen. Erst Verunsicherungen, Anfechtungen oder Aufhebungen des Vorwissens machen jene Suchbewegung möglich, die zum Umlernen führt (vgl. Meyer-Drawe 1996: 88). Ein Kairos-Moment, ein günstiger Augenblick oder eine Irritation, die sich als Überraschung oder Staunen zeigen kann, kann als Anstoß neuer Richtungen, Ordnungen oder Diskurse dienen (vgl. Peterlini 2016b: 27). Wie Waldenfels (1997) in seiner Topographie des Fremden beschreibt, ist das Fremde jenes, welches sich uns entzieht oder auf unsere gegebene Ordnung störend einwirkt. Mit Verweis auf Kokemohr beschreibt Koller (2007) „Bildungsprozesse als Transformation von Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (ebd.: 69), die in Erfahrungen passieren, die nicht den bereits bekannten Welt- und Selbstentwürfen entsprechen, sondern ihnen widerstehen (ebd.: 69). Mezirow (2000) beschreibt diese Fremdheitserfahrungen in seinem transformativen Lernverständnis als „disorienting dilemmas“ (ebd.: 22). Diese Dilemmata-Erfahrungen können eine Veränderung sogenannter „Frames of references“, habitualisierter Rahmungen, veranlassen (persönlicher, psychologischer, sozialer, kultureller, linguistischer, epistemischer, ontologischer Bedeutung), da die bisherigen Rahmungen des Selbst- und Weltverständnisses nicht mehr ausreichend sind (vgl. ebd.: 23).

Die Möglichkeit der Überschreitung und des Anstoßens neuer Diskurse ist potenziell transformativ und ermächtigend, setzt aber zugleich das Subjekt selbst der Überschreitung und dem Überschritten-Werden in seinem bisherigen Selbst- und Weltverständnis aus. Koller (2000), anschließend an Lyotard, knüpft sein Bildungsverständnis an einer Pluralität von Diskursen an, welche nicht das Subjekt ins Zentrum von Bildung setzen, sondern Prozesse, in denen neue Diskurse hervorgebracht werden, welche wiederum offengehalten werden (vgl. ebd.: 311). Stojanov (2006) beschreibt diesen Prozess als ein (Er)Finden „von pluralen sich widerstrebenden Artikulations- und Diskursformen“ (ebd.: 44). Er spricht von einem existenzialen Entwurf als Grundmerkmal menschlichen Lebens, dem die Möglichkeit der Überschreitung innewohnt (vgl. ebd.: 45). Diesem Zusammenwirken von Grundbedingungen des Menschseins und diskursiv hervorgebrachten Bedingtheiten des Subjekts im Antworten auf Anforderungen und Anrufungen aus seiner Lebenswelt ist in der pädagogischen Reflexion, Begleitung und Mitgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen Rechnung zu tragen. Es erfordert Anstrengungen, Lernen *als* Erfahrung in seinem Vollzug überhaupt erst einmal wahrzunehmen, um

ausgehend davon pädagogische Handlungs- und Gestaltungstheorien zu reflektieren, durchaus im Sinne eines Umlernens, das gesicherte Wissensbestände (etwa von der Steuerbarkeit des Lernens oder der absoluten Autonomie der Lernenden) preisgibt zugunsten einer Bereitschaft, sich neu verunsichern zu lassen.

Forschungsstil des „Miterfahrens“ – die Vignette

Wird Lernen als Erfahrung zwischen Selbst und Welt verstanden, ergibt sich daraus die methodische Anforderung, Möglichkeiten des Verstehens von Erfahrungen auszuloten. Einen Zugang eröffnet die phänomenologische Forschungshaltung in ihrem Verständnis von subjektiver und intersubjektiver Wahrnehmung. Für Laing (1969) ist Erfahrung als Quelle der Theorie die „einzige Evidenz“ (ebd.: 8), mit dem Dilemma, dass sich Erfahrungen – im Unterschied zu Verhalten – nicht beobachten lassen. Damit wären wir in unseren Erfahrungen blind füreinander. Wohl aber können wir andere als Erfahrende erfahren und uns mit ihnen in Verbindung setzen (ebd.: 8). Das Feld der Beziehung zwischen Erfahrung und Erfahrung ist die „Intererfahrung“ (ebd.: 9).

„Ich kann nicht anders – ich muß versuchen, deine Erfahrung zu verstehen. Denn wenn ich auch deine Erfahrung nicht erfahre, da sie unsichtbar (unkostbar, unfäßbar, unriechbar, unhörbar) für mich ist, so erfahre ich dich doch als Erfahrenden.“ (Ebd.: 10)

Wie etwas uns widerfährt und wie Dinge aufeinander reagieren, geht weiter als reines Beobachten der Dinge und der Verhaltensweisen. Das Verhalten eines Menschen wird, wenn ich mich in Beziehung setze, von mir erfahren, und wie ich mich verhalte, wird zur Erfahrung eines anderen. „Aufgabe der Sozialphänomenologie ist es, meine Erfahrung vom Verhalten des anderen in Beziehung zu setzen zur Erfahrung des anderen von meinem Verhalten.“ (Ebd.: 8) Jedoch ist die Beziehung des Verhaltens und der Erfahrung nicht äußerlich zu innerlich, sondern wird im Konzept der Leiblichkeit aufgehoben, das der dichotomen Teilung von Geist und Körper widerstrebt und den konkreten Menschen in seiner Verbundenheit mit Mit- und Umwelt sieht: „Meine Erfahrung ist nicht in meinem Kopf. Meine Erfahrung von diesem Zimmer ist draußen im Zimmer.“ (Ebd.: 13) Erfahrung ist leiblich, entzieht sich rationaler Kontrolle und körperlicher Steuerbarkeit. Eine Theorie der Erfahrung ist nach Waldenfels (2002) demnach als affektiv und leiblich zu verstehen. Erfahrung im phänomenologischen Sinne ist nicht, wie bei Dewey, als einheitlich zu verstehen, sondern als pathisch und bruchhaft – als Widerfahrnis eben: „In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt.“ (Waldenfels 2002: 204) Lernen als Erfahrung und Antwortgeschehen mündet demnach in die Theorie einer responsiven Leiblichkeit. Wir sind

– wie oben dargelegt – mit der Welt im ständigen Austausch, weder nur autonom noch nur abhängig, sondern indem wir auf Anforderungen und Anrufungen aus der Welt antworten, erfahren wir uns selbst, die Welt und die anderen.

Die Haltung der Empfänglichkeit (Meyer-Drawe 2018: 39) gewinnt in einem solchen Verstehensprozess auch eine methodische Bedeutung: Sie wird zu einer Forschungshaltung, die nicht distanzierte Beobachtung oder Messung (und in der Folge Steuerbarkeit) von Lernprozessen beansprucht, sondern sich der Miterfahrung der Welt und der Anderen öffnet und sich davon affizieren lässt. Dies ermöglicht es, nicht nur das zu sehen und zu hören, was im Forschungsprozess geplant war, sondern sich von dem überraschen zu lassen, „was aus der Reihe springt“ (Waldenfels 2004: 33). Erst das „Sich-Einlassen auf das, was geschieht und sich im Raum vollzieht, ermöglicht jenes Miterfahren von Erfahrungen“ (Peterlini 2016b: 23), das für die nachfolgend dargelegte Vignettenforschung grundlegend ist. Die „teilnehmende Erfahrung“, mit der sich Beekman (1987: 16) von der teilnehmenden Beobachtung (die noch Distanz wahrt) abgegrenzt hatte, wird zu einer „miterfahrenen Erfahrung“ (Peterlini 2016b: 23) weiterentwickelt.

Meyer-Drawe (2012b) beschreibt die Vignette als eine „differenzierte Beschreibung einer Szene“ (ebd.: 13), als einen Versuch, Momente gelebter Erfahrungen zu erfassen, unter Berücksichtigung, dass die Erfahrung des Forschenden eine entscheidende Rolle in der Auswahl und Darstellung spielt. Die Vignette ist eine verdichtete Beschreibung und „keine unmittelbare Interpretation“ (ebd.: 14). Sie ist der Versuch, nicht nur sprachliche Aussagen, sondern auch „sinnliche Beteiligung“ (ebd.), widerzuspiegeln. Eine gelungene Vignette spricht die „leibliche Responsivität“ (ebd.) an. Kennzeichnend für die Vignettenforschung ist ihr Bemühen um sprachliche Prägnanz (vgl. Agostini et al. 2017), auch im Sinne von „pregnant“, also trüchtig mit jenen Momenten, von denen die Wahrnehmung affiziert, die Empfänglichkeit angerufen wurde. Die sprachliche Verdichtung der Miterfahrung in der Vignette birgt einen Überschuss an Bedeutung, der für Lesende der Vignette die „erlebten Situationen neu erfahrbar machen“ lässt (ebd.: 338), allerdings nicht in einer rekonstruierenden und engführenden Perspektive, sondern im Sinne einer pluriperspektivischen Ausfaltung und Konstruktion von Sinn. In der Lektüre, als Deutungsmethode der Vignette, wird versucht „dieses Mehr“ (ebd.: 339) fruchtbar zu machen. Die in der Vignette verdichteten Erfahrungen werden „von ihrem konkreten Vollzug her im Modus des Etwas-als-Etwas zu beschreiben“ (ebd.) gedeutet. In der Lektüre einer Vignette wird nicht die Wahrheit hinter dem Text gesucht, sondern wird versucht, an der verdichteten Beschreibung mögliche Bedeutungen auszuloten und an diesen etwas für übergeordnete Fragestellungen zu lernen. Die Bedeutungen der Vignette liegen zwischen der/dem Erfahrenden und dem erscheinenden Gegenstand (ebd.). „Diese Genesis von Sinn im Zwischen von Erfahrendem und erfahrenem Gegenstand im Wie der Erfahrung in Worte zu kleiden, ist das Anliegen der Lektüre.“ (Agostini 2016: 56)

Vignette „I can also draw“

Im Englisch-Unterricht an einer Höheren Schule in einer Klasse Jugendlicher mit Fluchterfahrung entstand diese Vignette:

Frau Huber¹ kommt in die Klasse für den Englischunterricht. Es ist unruhig in der Klasse, einige Jugendliche bewegen sich und sprechen miteinander. Nasir erklärt Frau Huber, dass sie keine Pause hatten. Daraufhin teilt Frau Huber mit, dass es nun fünf Minuten Pause gibt. Nach der Pause fragt Frau Huber, wer die letzte Unterrichtseinheit in Englisch wiederholen kann. Tamir streckt rasch seine Hand in die Höhe, und Frau Huber fragt mit freudiger Stimme: „Tamir, what can you do at school?“ Tamir atmet tief ein und antwortet mit zügigen Worten: „Reading, writing, drawing.“ Frau Huber fragt mit erwartungsvoller Stimme: „And can you draw, Tamir?“ Tamir grinst und antwortet: „I can draw very good.“ Frau Huber nickt, lächelt und bestätigt: „True, I saw some of your beautiful pictures.“ Da meldet sich Shakir mit lauter und bestimmter Stimme: „I can also draw.“ Frau Huber lächelt und spricht mit freudiger Stimme: „Really, do you have pictures?“ Shakir strahlt über das ganze Gesicht und sagt: „Yes, on my phone.“ Frau Huber antwortet ihm: „Would you like to show them?“ Da strahlt Shakir noch mehr und mit weichem Gesicht sagt er: „Yes“. Frau Huber geht zu Shakir, und er zeigt ihr seine Bilder auf seinem Handy. Dabei nickt Frau Huber zustimmend und sagt: „So beautiful.“ Shakir lächelt. Frau Huber fragt ihn: „Do you want to show them to the class, Shakir?“ Shakir bejaht mit einem Nicken. Einige der Schülerinnen und Schüler kommen zu ihm und sehen sich die Bilder auf seinem Handy an. Shakir lächelt und strahlt.

Vignettenlektüre: Anerkennung als Sichtbarwerden

Etwas, das sich in dieser Vignette zeigt, ist die bestimmte Stimme von Shakir im Raum, sein geglückter Versuch, etwas von sich zu zeigen, sichtbar zu werden, in Beziehung zu treten mit der Welt, und sein Lachen und Strahlen im Moment der Anerkennung und Befürwortung. Interessant ist, dass er sich auf die Anerkennung hin meldet, die Frau Huber zunächst Tamir gegenüber für dessen Zeichnungen ausgesprochen hatte – ein Hinweis auf die intersubjektive Anerkennung und die Bedeutung einer Atmosphäre der Anerkennung, die in dieser Schulstunde sichtbar wird in Lachen und Strahlen. Anerkennung schließt im Lateinischen an drei Begriffe an, von denen jeder für sich Nuancen eines Anerkennungsprozesses anklingen lässt: ‚agnitio‘ (Anerkennung im Sinne der Erkenntnis von etwas), ‚apperceptio‘ (Anerkennen im Sinne von Wahrnehmung und Auffassung) und ‚approbatio‘ (Anerkennen im Sinne der

1 Alle Namen geändert.

Zustimmung) (vgl. Balzer 2014: 36). Honneth (2003) versucht in seiner Theorie der intersubjektivität den kommunikativen Akt der Anerkennung zu verstehen. Bezugnehmend auf Hegel stellt er die Frage, inwieweit intersubjektive Anerkennung konstitutiv für Autonomie und Ermächtigung ist, da sie zugleich auch einen Akt der Heteronomie darstellt, „[...] in der eigenen Unabhängigkeit von anderen abhängig zu sein und wechselseitig für die eigene Autonomie eine gewisse Heteronomie eingehen zu müssen“ (Hegel 1998: 147f.). Weiters stellt Honneth (2003) die Frage, ob „Anerkennung als ein attributiver oder ein bloß rezeptiver Akt verstanden werden sollte“ (ebd.: 7). In einem attributiven Akt werden einer Person neue positive Eigenschaften zugeschrieben, während bei einem rezeptiven Akt die vorhandenen Eigenschaften bekräftigt werden.

Der Akt der Anerkennung ist ein mögliches Sichtbarwerden einer Person. Diese Sichtbarkeit ist mehr als „bloße Wahrnehmbarkeit“ (ebd.:13). In seiner moralischen Epistemologie stellt Honneth das Wahrnehmen einem intentionalen Hindurchsehen gegenüber, welches er als ein Unsichtbarmachen definiert. Er stellt die Frage, „was zur Wahrnehmung, zum »Erkennen« einer Person hinzutreten muß, um daraus einen Akt der Anerkennung zu machen“ (ebd.: 11). Damit differenziert er Erkennen von Anerkennen. Das Erkennen einer Person ist die Identifikation einer Person als Individuum, während Anerkennen ein expressiver Akt ist, der diesem Erkennen die Qualität einer Befürwortung verleiht. Je nach Situation werden die besonderen Eigenschaften und die Individualität einer Person erkannt, und dieser Erkenntnis wird Ausdruck verliehen. Das Sichtbarwerden und die Existenz einer Person werden durch Handlungen vor den Anwesenden bekräftigt. Handlungen können dabei auch Gesten wie ein Lächeln oder ein Nicken sein. Symbolisch werden dabei eine Bereitschaft, Wertschätzung und ein Sich-Einlassen auf eine Person signalisiert (ebd.: 7ff.). „Mit einer schönen Formulierung von Helmuth Plessner läßt sich auch sagen, daß der expressive Ausdruck von Anerkennung hier das »Gleichnis« einer moralischen Handlung darstellt.“ (Ebd.: 18)

Von besonderer Bedeutung ist in diesen Prozessen der leibliche Aspekt. Honneth verweist diesbezüglich auf die Säuglingsforschung, nach der das Lächeln und zustimmende Gesten eine wichtige Rolle für die Entwicklung spielen. Die Formen der Expression und Gesten von Anerkennung variieren, nichtsdestoweniger dienen sie der Ersetzung oder Ergänzung von anerkennenden Sprechakten. Diejenige/derjenige wird sich anerkannt fühlen, welche/welcher sich in den Verhaltensweisen eines Gegenübers zur Kenntnis genommen sieht (ebd.: 19f.). Damit ein „Wesen zu einem Bewußtsein der eigenen Subjektivität gelangen kann, muß es sich selbst als ein Subjekt setzen können, das zur freien Wirksamkeit in einer zugleich begrenzenden Welt“ (ebd.: 33) existiert. Hegel (1998) sieht das Selbstbewusstsein einer Person nicht als sich selbst setzend, sondern davon abhängig, anerkannt zu sein. Es benötigt ein Anderes, um „an und für sich“ (ebd.: 126) zu sein. Balzer (2014) sieht mit Bezug auf Fichte Anerkennung durch eine andere Person als Voraussetzung, um sich

ihrer/seiner selbst bewusst zu werden (ebd.: 37). Anerkennung wird in den Schriften von Fanon und Habermas als Hoffnung für positive Formen des Miteinanders und als Antrieb für Emanzipation betrachtet, von Autoren wie Althusser und Satre als „besondere Form der Unfreiheit“ (ebd.: 39). Selbstbestimmung ist auch Abhängigkeit von der Welt (Honneth 2003: 34).

Anerkennung zwischen Selbst und Welt

Die Entstehung neuer Selbstbeziehungsformen, welche elementar für transformative Lernerfahrungen sind, ist nur um den Preis (und Lohn) einer Öffnung des eigenen Welthorizonts möglich (vgl. Stojanov 2006). Erst diese Offenheit, im Sinne der Empfänglichkeit für die Welt und Andere, ermöglicht in der Rückkehr zu sich selbst einen Selbst-Bezug. Die Formung sogenannter Selbst-Bezüge bedingt einen Vorgang der „Selbst-Universalisierung durch Welt-Erschließung“ (ebd.: 47). Anlehnend an Humboldt, bedeutet Bildung eine Entfaltung des eigenen Potentials, das durch so viele Weltbegegnungen wie möglich geschieht (vgl. ebd.: 46f.). Die Autonomie des Subjektes ist „die Eröffnung eines Welthorizonts der eigenen Erfahrungen“ um „an einer universalistisch entgrenzten (Diskurs-) Gemeinschaft der Menschheit“ teilzuhaben (ebd.: 48).

Bildung zeigt sich in diesem Verständnis von Stojanov als parallele Transformation von Selbst- und Weltbezügen, in der sich die Herausbildung von Selbst-Autonomie als Prozess von Selbst-Universalisierung durch Welt-Erschließung vollzieht. Die Selbst-Verwirklichung passiert demnach in einem Sich-in-Beziehung-Setzen, dass über reine Spiegelungen der Anderen hinausgeht und die Grenzen dieser Formen sprengt (vgl. ebd.: 108). Selbst-Verwirklichung ist demnach im Sinne einer Entstehung von immer neuen intersubjektiv vermittelten Selbstbeziehungsformen zu verstehen, die die Genese und die Entwicklung des Individuums insgesamt konstituiert und es zugleich dazu treibt, über die jeweils erreichten Formen seiner Spiegelung durch die Anderen hinauszugehen, die partikularen Grenzen dieser Formen zu sprengen. So sind Selbst-Verwirklichung und Ermächtigung ein Prozess wechselseitiger Anerkennung und der kulturell-biographischen Achtung zwischen jeweils Anderen (ebd.: 168; 201f.). Honneth (2003) bezieht seine Theorie der Intersubjektivität unter anderem auf Gadamers Vergleich der hermeneutischen Erfahrung mit den unterschiedlichen „Formen der Erfahrung wechselseitiger Anerkennung [...] die durch echte menschliche Bindung im Modus der Offenheit füreinander gekennzeichnet ist“ (ebd.: 50). Doch wie Honneth (2003) kritisch bemerkt, ist ein autonomiefähiges Subjekt in gegenwärtigen Bildungswirklichkeiten die „Steigerung von Individualität durch innere Vervielfältigung von Identität“

(ebd.: 139): das Ideal eines multiplen Subjekts, die postmoderne Persönlichkeit, die über so viele unterschiedliche Identitäten verfügt, dass sie/er sich jeder Situation anpassen kann (vgl. ebd.). Dies hat zwei Seiten. Charim (2018) beschreibt eine Person, die eine „nichtvolle Identität“ (ebd.: 10) lebt und die Pluralität als Teil der eigenen Identität versteht, als „Friedenssubjekt [...] der eingehetzten Konflikte [...], das sich selbst nicht absolut setzt“ (ebd.: 11). Andererseits sieht Giddens (1995) das Sicherheitsbedürfnis des Menschen, das er als ontologische Sicherheit bezeichnet, als Versuch, Zuversicht und Vertrauen in die eigene Identität und Wahrnehmung der sozialen Welt zu erhalten (vgl. ebd.: 101). Wieder befindet sich das Subjekt, wie oben beschrieben, in der Spannung des Offenseins und Wagens und dem Bedürfnis nach Sicherheit und Selbsterhaltung.

Anerkennung als Aufgabenstellung für Bildung und Gesellschaft

Bauman (1999) beschreibt in seinem Buch *Unbehagen in der Postmoderne* den Pluralismus der Postmoderne bzw. der flüchtigen Moderne als ambivalent. Die prinzipielle Offenheit im Gegensatz zur absoluten Ordnung erzeugt tiefgreifende Orientierungsprobleme. Soziale Ordnungen wandeln sich ins Unge- wisse, und über den Tätigkeiten schwebt das Gespenst des Überflüssigseins. Eine postmoderne Ethik (mit Bezug unter anderem auf Lévinas) ist für Bauman mehr als das Nebeneinander-Bestehen oder Tolerieren verschiedener Lebens- Entwürfe, vielmehr geht es um eine Anerkennung der Verschiedenheit. Für Lévinas (1995) wird die Ordnung des Sinnes, die er für die erste Ordnung hält, zwischenmenschlich vermittelt. Er beschreibt eine angefangene Begegnung mit dem Anderen als Verantwortung für diesen Anderen. Im Gegensatz zu Buber sind für Lévinas Begegnungen zu Beginn asymmetrisch und keine Wechselbeziehungen (vgl. ebd.: 132f.). Sein Verständnis von Sein und Verstehen findet sich nicht im Subjekt, sondern im Antlitz des Anderen (vgl. ebd.: 22f.). Doch dieses Andere ist ein „Außen ohne Anverwandlung“ (ebd.: 26), welches dem Inneren als Fremdes gegenübersteht und nicht vereinnahmt wird (ebd.: 26f.). Ein Selbstbewusstsein bildet sich außerhalb unseres Selbst und je mehr Antworten eine Person gibt, umso mehr Selbst wird sie. Subjektivität begründet sich im Anderen.

„Kein Cogito kann mehr auftauchen, um die Gewißheit, was ich bin, zu garantieren, kaum selbst die Gewißheit, daß ich bin. Dieses Dasein, abhängig von der Anerkennung durch den Anderen, ohne die es sich als unbedeutend, als Realität ohne Realität versteht, wird vollends phänomenal.“ (Ebd.: 37)

Lévinas' Antlitz-Begegnung und Bubers Ich-Du-Philosophie sind Bezugsgrößen für Baumanns (1995) postmoderne Ethik. In Auseinandersetzung mit Heideggers *Mitsein* und *Fürsein*, welches eine Symmetrie von Beginn einer Beziehung an impliziert (ebd.: 79f.), beschreibt Lévinas (1995) dieses *Mitsein* und *Fürsein* auch unter dem Aspekt der Gleichgültigkeit oder als Freiheitseinschränkung der/des Anderen. Bauman (1995) denkt diese Überlegung in Bezug auf Lévinas weiter: „In einer moralischen Beziehung sind Ich und der Andere nicht austauschbar und können deshalb nicht zu einem pluralen Wir aufaddiert werden.“ (Ebd.: 82) Die Einzigartigkeit und nicht die Generalisierbarkeit, die eine moralische Beziehung bedingt, ist entscheidend (vgl. ebd.: 83). Für Lévinas ist moralische Kollektivität ein Wahrnehmen der/des Anderen von Angesicht zu Angesicht und kein Wir, das eine/einen Anderen neben sich stellt (vgl. ebd.: 86). So stellt Bauman (1995) Sartres Verständnis von Selbst der Selbstkonzeption von Lévinas gegenüber: Was bei Lévinas als Verbindung auftritt, ist bei Sartre eine gebündelte Kraft gegen den Anderen, im Sinne einer Subjektivität als Entfremdung:

„Mein Erwachen zu mir selbst (wenn Sartre eine solche Formulierung gebrauchte) würde undenkbar sein, wenn nicht als ein Akt des Widerstandes. Ich kann nur ein Selbst, ein Ich werden, wenn ich meine Kraft bündle gegen den Anderen, für die Freiheit kämpfe, die der Andere bedroht. Für Sartre ist dieser Bruch die Geburtsstunde meiner Subjektivität. Subjektivität ist Entfremdung... Nein, nicht so, sagt Lévinas. Das Selbst kann aus der Verbindung geboren werden. Wenn ich mich zu dem anderen hinwende, werde ich einzig, der Eine, das unersetzliche Selbst, das bin ich.“ (Ebd.: 120)

Ebenso wie Bauman die postmoderne oder fluide Moderne als ambivalent und ungewiss beschreibt, sieht auch Welsch (2008) die Grunderfahrung der postmodernen Moderne als radikale Pluralität und Unterschiedlichkeit der Lebensentwürfe. Wenn Heterogenität die Lebenswirklichkeit der Menschen bestimmt, wie können Andersheit und Verschiedenheit gesellschaftlich und bildungstheoretisch gedeutet werden? Hier lässt sich der phänomenologische Ansatz von Sinnausfaltung anstelle von Engführung der Bedeutungen auch als Prinzip der Ausdifferenzierung verstehen: Die Vignette als Einzeldarstellung einer konkreten Szene in einer Klasse Jugendlicher mit Fluchterfahrung kann in einem größeren Kontext gedeutet werden, ohne den Einzelfall dieser Deutung unterzuordnen. Der in der Vignette eingefangene Moment (vgl. die Metapher vom „Fliegenfangen in Erfahrungsräumen des Lernens“ in Peterlini 2016a: 291) wird in seiner Einzigartigkeit (und damit auch Fremdheit und unerschöpflichen Unerschließbarkeit) belassen; zugleich regt die Vignette ein Nachdenken über Zusammenhänge und Bedingtheiten individuellen und gesellschaftlichen Lebens und Lernens an. Partizipation und Teilhabe fordern die gesellschaftliche Anerkennung und Sichtbarkeit von Fähigkeiten und Einzigartigkeit einer Person.

Eine „Pädagogik der Vielfalt“, wie Prengel (2006) ihr 1993 entwickeltes Konzept in Auseinandersetzung mit Honneths Anerkennungstheorie benennt,

bedarf dieser Würdigung von Unterschieden, um von daher überhaupt erst zu einer intersubjektiven Anerkennung zwischen Gleichberechtigten zu gelangen.

„In der letztgenannten – normativen – Theorie der wechselseitigen Anerkennung wird die Integrität menschlicher Subjekte in Abhängigkeit von der Zustimmung und Achtung durch andere Personen gesehen, weil sie durch Beleidigung und Mißachtung verletzt werden kann.“ (Ebd.: 60)

Sich in einer positiven Selbst-Beziehung zu erfahren, ist von wechselseitiger Anerkennung, einer zustimmenden Reaktion der jeweils anderen Person bestimmt. Für Bildungsprozesse bedeutet dies:

„Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt intersubjektive Anerkennung jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ (Ebd.: 61)

Davon leitet sich die Bedeutsamkeit kultureller Bezüge sowie sprachlicher und sozialer Dispositionen als Basis einer gleichberechtigten Teilhabe an Ressourcen der Bildungsinstitutionen ab (vgl. ebd.: 8). In diesem Sinne sieht Balzer (2014) die Semantik der Differenz bei Pregel mit einer Semantik der Moral verknüpft (vgl. ebd.: 8f.). Bezogen auf Borst (2003) ist Anerkennung nicht nur eine moralische Frage von Gerechtigkeit, sondern die Basis reflexiv-emanzipatorischer Bildungsprozesse mit den Zielen der Mündigkeit und der Emanzipation (vgl. ebd.: 106). In der Polarität zwischen einem Subjekt, das sich nur im Widerstand konstituiert, wie Sartre es sieht, und einem Subjekt der Abhängigkeit, wie es deterministisch gedacht wäre, steht der konkrete lernende Mensch Lévinas' mit der Befähigung zur Hinwendung und der Angewiesenheit auf Angenommensein.

„Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten zu werden.“ (Lévinas 1983: 120) So versagen jegliche Kategorien, um die Einzigartigkeit der/des Anderen darzustellen. Das Antlitz der/des Anderen entzieht sich meinem Zugriff, ihn festzumachen. Ein daran orientiertes Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen fordert für das Subjekt Anerkennung ein, ohne es damit zu vereinnahmen oder festzumachen, sondern als Ermöglichung einer Ermächtigung, die es nicht alleine bewerkstelligen kann und deshalb der Hinwendung bedarf, die aber dennoch nur durch es in der je eigenen Besonderheit konkret werden kann. Im Sinne Lévinas' verlangt dies eine Ethik und Verantwortung, die in der Beziehung zu Anderen beginnt und in der diese/r Andere auch anders bleiben darf. Der Ruf der/des Anderen fordert mich auf zu antworten, und diese Antwort (oder Verantwortung) auf die Einzigartigkeit der/des Anderen, wird immer wieder neu entschieden.

„Ansonsten wäre die Verantwortung keine Verantwortung, sondern lediglich ein Abspulen eines Handlungsprogramms. In Derrida'schen Begriffen heißt das: die Verantwortung oder Entscheidung muss jedes Mal durch eine Unentscheidbarkeit (die durch die Beziehung zum Anderen ermöglicht wird) hindurch.“ (Moebius 2004: 49)

In Lern- und Bildungsprozessen darf diese Einzigartigkeit der/des jeweils Anderen entdeckt, anerkannt und somit auch unterstützt werden. In dieser Lern-Beziehung ist es dem Ich und dem Du möglich, etwas Neues entstehen zu lassen, welches die bereits gegebenen Strukturen sprengt und möglicherweise transformativ ermächtigend wirkt.

Literatur

- Agostini, Evi (2016): Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 55-62.
- Agostini, Evi/Eckart, Evelyn/Peterlini, Hans Karl/Schratz, Michael (2017): Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-356.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer.
- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Beekman, Ton (1987): Hand in Hand mit Sascha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Frankfurt/M.: Athäneum, S. 11-24.
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion. 3. erweiterte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Charim, Isolde (2018): Der andere Name des Friedens. <https://www.vigil.at/bildung/dokumentationen/2018/vortrag-der-andere-name-des-friedens/> [Zugriff: 15.12.2018].
- Fuhr, Thomas (2018): Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer, S. 83-104.

- Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1998): Phänomenologie des Geistes. (Band 3). Berlin: Akademie.
- Honneth, Axel (2003): Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1967): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- Koller, Hans-Christoph (2000): Bildung in der (Post-)Moderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits. In: *Pedagogisch Tijdschrift* 25, 3/4, S. 293-317.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld: Transcript, S. 69-81.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laing, Ronald David (1969): *Phänomenologie der Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lévinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg: Karl Alber.
- Lévinas, Emmanuel (1995): *Zwischen uns: Versuche über das Denken an den Anderen*. München; Wien: Hanser.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Schaller zum siebzigsten Geburtstag*. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. (Band 2). Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-99.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. In: *Filosofija* 18, 3, S. 6-17.
- Meyer-Drawe, Käte (2012a): *Diskurse des Lernens. 2. durchgesehene und korrigierte Aufl.* München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2012b): *Vorwort*. In: Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja: *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 11-18.
- Meyer-Drawe, Käte (2018): *Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit*. Paderborn: Schöningh.
- Mezirow, Jack (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3-33.
- Moebius, Stephan (2004): *Emmanuel Lévinas' Humanismus des Anderen zwischen Postmoderner Ethik und Ethik der Dekonstruktion*. In: Kollmann,

- Susanne/Schödel, Kathrin (Hrsg.): PostModerne De/Konstruktionen: Ethik, Politik und Kultur am Ende einer Epoche. Münster: Lit, S. 45-60.
- Peterlini, Hans Karl (2016a): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, (Band 1). Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, Hans Karl (2016b): Fenster zum Lernen. Forschungserfahrungen im Unterrichtsgeschehen – Einführung und Einblicke in die Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 21-30.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rödel, Severin Sales (2019): Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen: Phänomenologische und videographische Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (2008): Unsere postmoderne Moderne. 7. Aufl. Berlin: Akademie.

Non-traditional ways to traditional education – Interdisziplinäre Perspektiven der Bildungsforschung auf berufstätige Studierende im Hochschulbereich

Julia Stopper, Florian Kandutsch, Peter Schlögl und Irene Cennamo

Einleitung

Der Beitrag beleuchtet die Rolle der Bildungsforschung im Hochschulbereich in Bezug auf ihre Studierenden interdisziplinär. Anlass des Vorhabens war die universitätsinterne Anregung, das Lehrangebot und -umfeld der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) für *berufstätige* Studierende zu *erforschen*. Es entwickelte sich daraus zwischen dem Institut für Volkswirtschaftslehre und dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung das gemeinsame gesellschafts- und bildungsrelevante Forschungsinteresse der *nicht-traditionellen* Studierenden.

Der Anspruch einer kritisch-konstruktiven Sichtweise auf Bildung und deren Bedingungen erfordert eine Bestimmung von „Kritik“. Kant war es, der mit dem Aufwachen aus seinem „dogmatischen Schlummer“ (Prol 7f.; AA IV) die Kritik zum philosophischen Programm jeder aufklärerischen Bemühung erhob und das Erkenntnisvermögen in alle rationalen Felder hin auslotete. Unter Rückgriff auf seine berühmten Fragen: „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“ (KrV B, 833f.; AA IX), und daraus folgend einer (Neu-)Bestimmung des Forschungsgegenstandes (wenn man so über Menschen sprechen will) sollen jene Studierenden mit dem Attribut *berufstätig* in verschränkter – bildungsökonomischer und erwachsenenpädagogischer – Perspektive, und damit verbundene Herausforderungen für einen bildungsforscherischen Zugriff, in den Blick genommen werden.

Was kann die Wissenschaft in Bezug auf *berufstätige Studierende* wissen und was soll sie tun?

Theoretischer Begründungszusammenhang aus interdisziplinärer Perspektive

Trotz anhaltender Bildungsexpansion und diverser bildungspolitischer Maßnahmen¹ kann das österreichische Bildungssystem bedauerlicherweise noch immer als sozial selektiv angesehen werden. Dies haben u.a. der 2018 erschienene OECD-Bericht „Education at a Glance“ und die Studierenden-Sozialerhebung 2015 aufgezeigt. Die Wahrscheinlichkeit für Kinder von AkademikerInnen ist demnach „2,4-mal“ (Zaussinger et al. 2016: 53) so hoch, ein Hochschulstudium aufzunehmen als für jene, in deren Elternhaus kein hochschulischer Abschluss vorhanden ist (siehe dazu auch OECD 2018, Studierenden-Sozialerhebung 2015). Das Thema der *intergenerationalen Bildungsmobilität*², die Verbesserung der sozialen Durchlässigkeit von Bildungssystemen und eine erhöhte Chancengerechtigkeit wird daher zunehmend von Sozial-/Bildungs- und Wirtschaftswissenschaften in den Blick genommen.

Volkswirtschaftlich betrachtet wird dieser wissenschaftliche und gesellschaftliche Anspruch mit weiteren Überlegungen gegenwärtiger Gesellschaftssysteme verknüpft: Zunächst wird die Notwendigkeit einer erhöhten Durchlässigkeit in Bildungssystemen mit stetig steigenden qualifikatorischen Anforderungen im Berufsleben und einem Anspruch an chancengerechterer Teilhabe am wirtschaftlichen Gesamtwachstum in Verbindung gebracht. Die belegte gesteigerte Nachfrage an hoch qualifizierten Arbeitskräften drückt schließlich einen erhöhten Kompetenz- und Qualifikationsbedarf auch an HochschulabsolventInnen aus (vgl. dazu Hammermann/Stettes 2016; Wheelahan 2007; Nijhof 1998). Dies geschieht laut Datenbeständen der Volkswirtschaft einerseits vor dem Hintergrund des Ersatzbedarfs für die demographisch bedingt aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Fachkräfte und andererseits durch neu entstehende Arbeitsplätze mit andersgearteten Tätigkeiten und Aufgabenprofilen (u.a. in Folge der Digitalisierung). Um demnach aus der Wettbewerbssicht in zunehmend globalisierten, hochkompetitiven Märkten bestehen zu können, bedarf es u.a. erhöhten fachlichen Wissens und gesteigerter Innovationsfähigkeit. Dieses Wissen und diese „Kompetenzen“ würden zu „volkswirtschaftlicher

1 Exemplarisch dafür können u.a. Studienförderungen, Studienbeihilfen, Selbsterhalter- und Studienabschlussstipendien oder standortspezifische Lösungen wie der Erlass von Studiengebühren unter bestimmten Kriterien für berufstätige Studierende usw. wie beispielsweise an der Universität Innsbruck/Tirol sein.

2 Siehe dazu beispielsweise Ditton (1992), Henz (1996), Knittler (2011), Altzinger et al. (2013).

Prosperität³³ (Schuller 2013: 33) beitragen und wohlfahrtsstaatliche Standards erhalten.

Vor dem Hintergrund einer kritisch-konstruktiven (Erwachsenen-)Bildungsforschung und im Sinne eines interdisziplinären Verständnisses der bildungsrelevanten Thematik nimmt die erwachsenenpädagogische und berufliche Bildung im vorliegenden Beitrag ausdrücklich die in der Hochschulberichterstattung etablierte Sammelkategorie der *non traditional students* in den Blick. In den USA wurde nämlich der Begriff *nicht-traditionelle Studierende* erstmals im *Lifelong Learning* Diskurs in Bezug auf erwachsene Studierende verzeichnet. Im Rahmen der internationalen Hochschulforschung wurde gegenüber den Bezeichnungen *mature students* oder auch *adult students* dieser Begriff überwiegend eingesetzt. Eine umfangreiche Definition erfolgte erstmals durch das amerikanische *National Center for Education Statistics* in den 1990er Jahren (vgl. Unger 2015; Schuetze/Slowley 2000). Für diesen Beitrag und für die den Ausführungen zugrundeliegende empirische Erhebung *berufstätiger Studierender* an der AAU wurde die im Rahmen der in Österreich durchgeführten Studierenden-Sozialerhebung 2011 erfolgte Erweiterung der Definition *nicht-traditioneller Studierender* durch Martin Unger (2015) herangezogen. Dazu zählen folgende Merkmale: ein begrenztes Zeitbudget für das Studium, die Eigenfinanzierung durch 75 % Erwerbstätigkeit, ein Altersdurchschnitt von zumindest 26 Jahren, studierende Mütter und die Wahrnehmung als Erwerbstätige und primär der verzögerte Übertritt in den Hochschulbereich von mehr als zwei Jahren nach der Matura bzw. ein Hochschulzugang mittels Studienberechtigungs- oder Berufsreifepfprüfung. Im Gegensatz zur NCDE Definition ist in der Definition von Unger (2015) ein einzig zutreffendes Merkmal für die Definition als *nicht-traditionelle Studierende* bereits ausreichend (vgl. Unger 2015; siehe auch Pechar/Wroblewski 2001). In Österreich sind Definitionen zu *nicht-traditionellen Studierenden* ebenso „abhängig von institutionellen Strukturen nationaler Bildungssysteme und den Partizipationsmustern an Hochschulbildung“ (Wolter et al. 2015: 13).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Studierendengruppe der *berufstätigen Studierenden* nach wie vor in der Sammelkategorie der *non traditional students* zu finden. Sie stellen aber de facto keine unterrepräsentierte Gruppe an Hochschulen dar, da eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium eine Notwendigkeit und den Normalfall darstellt (vgl. Eckl/Kastner 2015). So zeigen bereits Daten der Studierenden-Sozialerhebung, dass mit 61 % und der damit absoluten Mehrheit – samt einem durchschnittlichen Stundenausmaß von

3 Die Prosperität bzw. der Wohlstand einer Gesellschaft wird zumeist anhand des Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Kopf gemessen (vgl. Schuller 2013: 33ff.). Weitere Untersuchungen argumentieren allerdings, dass Wohlstand mehr ist als reines Einkommen und zudem Bereiche wie die Gesundheit und das empfundene Glück von Menschen betrachtet werden müssen. Diese können mit der volkswirtschaftlichen Kennzahl jedoch nicht abgebildet werden (vgl. Diener et al. 2010: 71ff.).

knapp 20 Stunden – mehr Studierende einer Berufstätigkeit nachgehen als keiner und jene, die dies tun, sich zu einem großen Anteil mit Schwierigkeiten hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf konfrontiert sehen (vgl. Zaussinger et al. 2016). Auch internationale Studien (vgl. MacDonald 2018) belegen, dass der Anteil der *nicht-traditionellen* Studierenden an Universitäten stetig ansteigt und in Wahrheit nicht die Abweichung der Norm, sondern den Standard darstellt.

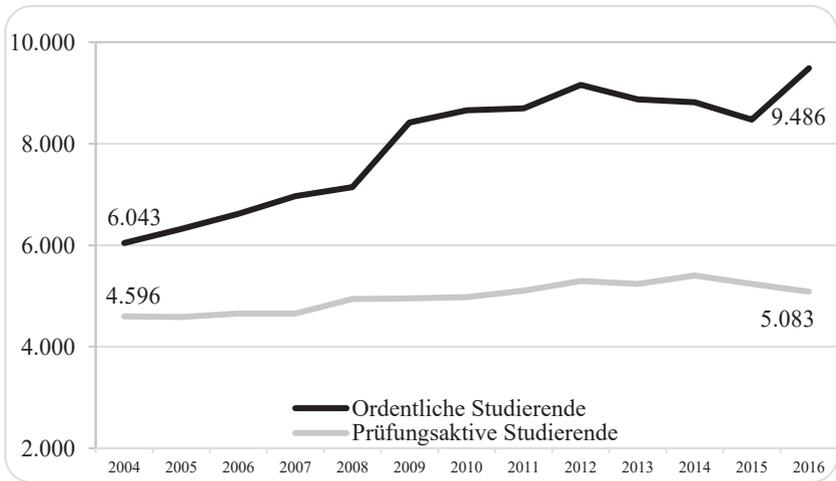
Die soziodemographische Ausgangslage für eine interdisziplinäre Studie

Betrachtet man den Hochschulstandort Kärnten aus interdisziplinärer Sicht, so werden weitere (volkswirtschaftliche) Aspekte in diesem Zusammenhang relevant. Einerseits der fortschreitende demographische Wandel mit schwächeren Geburtenkohorten, der die Altersstruktur von den Jüngeren hin zu Älteren verschiebt und damit auch das Bildungssystem maßgeblich beeinflusst und andererseits einer in Kärnten nur marginal prognostiziert wachsenden Bevölkerung bis 2030⁴ (vgl. Statistik Austria 2019). Diese Daten stellen eine hochschulpolitische Herausforderung dar, um diesen künftig erwarteten, rückläufigen Studierendenzahlen proaktiv entgegenzuwirken. Dies erhöht zudem die Relevanz für Hochschulen, zunehmend eine Öffnung für *nicht-traditionelle* Studierende anzustreben. Verschärft wird dieser Umstand durch die in den Studien von Aigner-Walder und Klinglmair (2015) sowie Remdisch und Müller-Eiselt (2011) festgestellte Abwanderung junger Menschen aus Kärnten, einer ländlich geprägten und in strukturellen Aspekten anderen Bundesländern benachteiligte Region, in andere österreichische Bundesländer zu tertiären Ausbildungszwecken. Für die AAU als ländlich situierte Universität steigt somit das Erfordernis einer stetigen Adaptierung studienbezogener Rahmenbedingungen, um den Standort für Studierende attraktiv zu gestalten und die Abschlussquoten erhöhen zu können. Bezogen auf die AAU, wie Abbildung 1 zeigt, ist der Gap zwischen ordentlichen und prüfungsaktiven⁵ Studierenden in den letzten Jahren größer geworden. Zwar ist die Studierendenzahl im Zeitraum von 2004 bis 2016 um rund 57 % gestiegen, die Prüfungsaktivität im selbigen jedoch um nur etwas über 10 % (vgl. AAU 2019).

4 Bevölkerungsprognosen für Gesamtösterreich zeigen dahingehend, dass gerade der Anteil der unter 19jährigen bis 2060 nur marginal ansteigt und sich somit das künftige Studienpotenzial nicht erheblich vergrößert (vgl. Statistik Austria 2019).

5 Als *prüfungsaktiv* gelten in Österreich jene StudentInnen, die pro betrachtetem Studienjahr Prüfungs- bzw. Studienleistungen im Ausmaß von mindestens 8 Semesterwochenstunden bzw. 16 ECTS-Anrechnungspunkten erbracht oder einen Studienabschnitt abgeschlossen haben.

Abbildung 1: Anzahl ordentlicher Studierender und Prüfungsaktivität an der AAU (2004-2016)



Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Ein die Prüfungsaktivität beeinflussender Faktor stellt mitunter eine während des Semesters ausgeübte Berufstätigkeit dar. So zeigt sich, um gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der studientechnischen Rahmenbedingungen für *berufstätige* Studierende implementieren zu können, der Bedarf an (empirischen) Forschungsarbeiten. Forschungsziele sind es, einerseits den Datenbestand zu erhöhen und andererseits Vereinbarungsprobleme und Hürden zwischen Studium und Beruf identifizieren zu können. Die folgende Studie kann daher exemplarisch als erste Orientierung in diese Richtung verstanden werden.

Die Studie „Beruf und Studium: non-traditional?“

Anknüpfend an das bestehende Wissen um die Benachteiligung bzw. die Nicht-Berücksichtigung von Studierendengruppen und in Anbetracht der angerissenen regionalen Bezüge zum Hochschulstandort Klagenfurt entwickelte sich das erwachsenenpädagogische und bildungsökonomische Forschungsinteresse hinsichtlich *berufstätiger* Studierender als *nicht-traditionelle* Studierende. Diesem interdisziplinär angelegten Forschungsinteresse lag eine empirische Erhebung zu *berufstätigen* Studierenden unter Berücksichtigung einer

für diese Studierendengruppe „dynamisch verändernden Anforderungssituation“ (Dollhausen 2015: 343) zugrunde. Das Projektteam der AAU setzte sich im Zuge der Erhebung interdisziplinär aus dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Julia Stopper) und dem Institut für Volkswirtschaftslehre (Florian Kandutsch) zusammen. Die Studie „Beruf und Studium: *non-traditional?*“ wurde schließlich im Auftrag des Studienrektorats der Universität Klagenfurt im Wintersemester 2018/19 durchgeführt.

Erhebung

Stopper und Kandutsch (2019) entwarfen ein modular aufgebautes – größtenteils im deduktiv-quantitativen Paradigma verortetes – Online-Erhebungsinstrument mit insgesamt 49 Fragen, welches im Rahmen eines *Pretests* auf Verständlichkeit und Konsistenz geprüft wurde. Neben personen- und studienbezogenen Merkmalen, beinhaltete dieses insbesondere Fragen zur Berufstätigkeit und der damit verbundenen Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatem. Abgerundet wurde der Fragebogen mit Fragen zu möglichen materiellen Deprivationen und gesundheitlichen Auswirkungen. Entwicklungsimpulse aus der Perspektive der Studierenden wurden anhand qualitativ-orientierter, offener Antwortmöglichkeiten erfasst. Der Einladung zur Teilnahme kamen insgesamt 624 *berufstätige* Studierende nach, womit ein sehr umfangreiches Datensample erzielt werden konnte.

Ziele

Ziele der Erhebung waren die Kenntnisgewinnung über die Studierendenpopulation der AAU, das Sichtbarmachen der studentischen Perspektive (Erfahrungen und Erwartungen) und die Ableitung möglicher handlungsleitender Orientierungen für die hochschulische Bildungsforschung. Auf Basis der gezielten empirischen Erhebung unter der Zielgruppe der *berufstätigen* Studierenden konnten spezifische Friktionen dieser im Studienalltag herausgearbeitet werden. Diese Ergebnisse können im Sinne einer Evaluation der Ist-Situation als Grundlage für entsprechende hochschulpolitische Handlungsoptionen dienen.

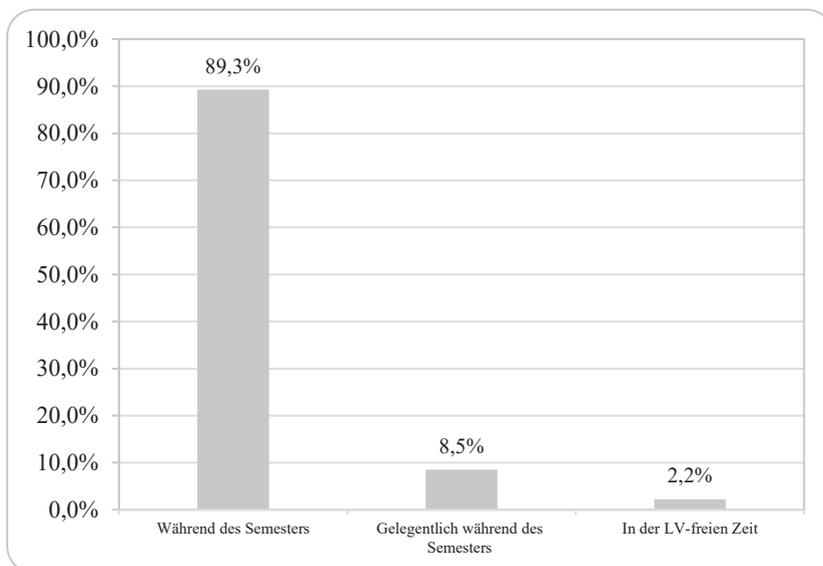
Erste deskriptive Ergebnisse

Im Sinne einer quantitativ-deskriptiven Beschreibung der Stichprobe entfallen auf das weibliche 70,2 % und 28,8 % auf das männliche Geschlecht. 1,0 %

ließen ihr Geschlecht offen, was bezogen auf *Gender Studies* als äußerst interessant erscheint, aber in diesem Beitrag nicht weiter vertieft werden kann. Das Durchschnittsalter der befragten Studierenden liegt bei 29,5 Jahren (Median: 27 Jahre). Hinsichtlich der regionalen Verteilung zeigte sich, dass 69,1 % in der NUTS-3-Region⁶ Klagenfurt-Villach, 8,2 % in der Region Oberkärnten und 16,2 % in der Region Unterkärnten ihren Wohnort während des Semesters beziehen; ein Anteil von 6,6 % hat seinen Wohnort in einem anderen österreichischen Bundesland bzw. im Ausland. Der Großteil der Befragten ist ledig (80,3 %), 14,0 % sind verheiratet, während der restliche Anteil von 5,7 % in einer eingetragenen Partnerschaft lebt oder verwitwet ist. Bezüglich eines etwaigen Migrationshintergrundes erster Generation zeigt sich, dass 12,0 % einen solchen aufweisen. 85,6 % der Befragten sind in Österreich geboren, während 2,4 % die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, jedoch im Ausland geboren sind. Hinsichtlich des Zugangs zur Hochschule zeigt sich, dass sich 72,0 % durch eine AHS Matura (Allgemeinbildende Höhere Schule) oder BHS Matura (Berufsbildende Höhere Schule) für ein Studium qualifizierten, 18,0 % erlangten die Hochschulreife etwa über die Matura in Abendform, Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung oder durch den Nachweis einer ausländischen Universitätsreife. Betrachtet man den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, so weisen 21,2 % der Mütter und 29,0 % der Väter einen Tertiärabschluss vor. 61,2 % der Mütter bzw. 56,8 % der Väter besitzen kein Maturaniveau und liegen damit über den dazugehörigen Werten der Grundgesamtheit aller Studierenden (vgl. Statistik Austria 2017b). 56,8 % der Zielgruppe stammen aus einem Haushalt, in dem weder Mutter noch Vater Maturaniveau aufweisen. Rückgreifend auf die Studierenden-Sozialerhebung ordnen sich berücksichtigend der oben genannten Kriterien 65 % der Befragten selbst in der Kategorie erwerbstätige Studierende und 35 % als studierende Erwerbstätige ein (vgl. Zaussinger et al. 2016). Bezugnehmend auf die eigene empirische Erhebung sehen sich 48,3 % der befragten Studierenden selbst als hauptberuflich studierend und nebenbei berufstätig und 51,7 % als hauptberuflich berufstätig und nebenbei studierend. Ein zentraler Aspekt war zudem die Erhebung einer etwaigen Berufstätigkeit während des Semesters.

6 NUTS steht als Abkürzung für „Nomenclature des unités territoriales statistiques“ (vgl. Statistik Austria 2017a). Bei den NUTS3-Gebietsseinheiten handelt es sich um eine hierarchisch gegliederte Systematik für die amtliche Statistik. Die politischen Bezirke Klagenfurt, Klagenfurt Land, Villach und Villach Land formen dabei die NUTS-3-Region Klagenfurt-Villach (AT211). Die NUTS-3-Region Oberkärnten (AT212) besteht aus den Bezirken Hermagor, Spittal/Drau und Feldkirchen. Unterkärnten (AT213) setzt sich aus St. Veit/Glan, Völkermarkt und Wolfsberg zusammen.

Abbildung 2: Berufstätigkeit während des Semesters (n=624; in %)

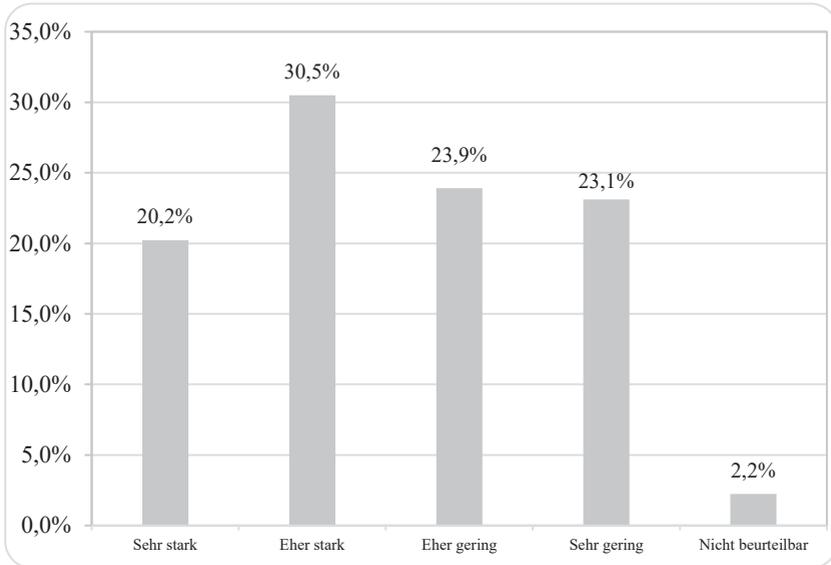


Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Bezugnehmend auf die Berufstätigkeit und wie aus Abbildung 2 ersichtlich, arbeiten 89,3 % der befragten Studierenden der AAU während des Semesters (gehen neben dem Studium einer Beschäftigung nach), wohingegen 8,5 % dies gelegentlich während des Semesters tun; ein Anteil von 2,2 % ist in der lehrveranstaltungs-freien Zeit berufstätig.

Ein weiterer wichtiger Aspekt umfasste die Frage nach dem inhaltlichen Zusammenhang zwischen Studium und Beruf. Hier sieht rund die Hälfte der befragten Studierenden einen inhaltlichen Zusammenhang, während der inhaltliche Zusammenhang zwischen Studium zum Beruf bei der anderen Hälfte different ist. 58,7 % der Studierenden finden es nicht zutreffend, dass sich ihre Berufstätigkeit positiv auf den Studienerfolg in der Hochschule auswirkt. Konträr empfinden 68,6 %, dass sich die an der Hochschule erlernten Inhalte positiv auf ihre Professionalität auswirken. Bezugnehmend auf den *nicht-traditionellen* Bildungsweg der Zielgruppe *berufstätiger* Studierender zeigen sich in der Erhebung besonders in den Bereichen der Vereinbarkeit, der Prüfungsvorbereitung und Anwesenheit in Lehrveranstaltungen Problemfelder und somit Bedarf an der Ableitung von Fördermöglichkeiten.

Abbildung 3: Inhaltlicher Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Studium (n=623; in %)



Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Es wird in weiterer Folge für das Projektteam und die AuftraggeberInnen wichtig sein, die hier als empirische Rohdaten dargestellten Zahlen im Sinne einer weiterführenden Erkenntnisgewinnung theoretisch zu analysieren und zu interpretieren. Diese können dann für Hochschule und die hochschulische Bildungsforschung als Grundlage dienen, weitere Schlussfolgerungen zu ziehen und daraus ableitend Handlungsempfehlungen zu formulieren.

Die durchgeführte Online-Erhebung legte außerdem ein besonderes Augenmerk auf studentische Entwicklungsimpulse hinsichtlich der Vereinbarkeit zwischen Studium, Beruf und Privatem, welche an dieser Stelle noch nicht ausgeführt werden können. Es wird für die Einsicht der Analyse und Interpretation der qualitativen und quantitativen Anteile der Erhebung auf den Abschlussbericht des Projektes (Stopper/Kandutsch 2019) verwiesen.

In Anlehnung an die im Londoner Communiqué 2007 zum Bologna Prozess geteilte Zielformulierung aller Mitgliedstaaten, „[w]e share the societal aspiration that the student body entering, participating in and completing at all levels should reflect the diversity of our population“ (London Communiqué 2007: 5), wird von Seiten der Projektgruppe und AutorInnen dieses Beitrags

angestrebt, dass die hochschulische Bildungsforschung sowie die Bildungspolitik⁷ zunehmend die Impulse der *berufstätigen* Studierenden wahrnehmen, die statistischen Belege geringer sozialer Durchlässigkeit von Seiten der Wissenschaft ernst nehmen und die Heterogenität der gegenwärtigen studentischen Population angemessen berücksichtigen.

Was darf Bildungsforschung gesellschaftlich und bildungspolitisch hoffen?

Das Einbeziehen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen entfaltet – in Anlehnung an die Third Mission der Universität/en und im Einklang mit dem WIFO-Bericht (vgl. Janger et al. 2017) – enorme Potentiale für universitäre Bildungsforschung. Letztere soll und kann gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, die Kommunikation und Aktion in und mit der (Zivil)Gesellschaft vorantreiben und damit die Einbindung außeruniversitärer bzw. arbeitsintegrierter Erfahrungswelten für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt stärken. Über Wege der geteilten Wissensproduktion darf hochschulische Bildungsforschung einen erhöhten Wissenstransfer nicht zuletzt durch die Perspektivenverschränkung mit der *berufstätigen* studentischen Population erhoffen. Über die Entwicklung, Erprobung und Implementierung „offener“ Weiterbildungsaktivitäten wie beispielsweise Konzepte der „Open University“ (Hanft/Brinkmann 2013: 31) können noch unberücksichtigte Studierendengruppen hoffentlich besser erreicht werden. Konzepte der „offenen Hochschule“ (ebd.) bedeuten u.a. die Schaffung arbeitsintegrierter, berufsbegleitender Studiengänge, sie sehen Zertifikatsangebote und die Anerkennung von Teilzeitstudien vor und bieten außerdem Beratungsangebote, die auf ein hochschulisches-wissenschaftliches Lernen abzielen.

Eine erhöhte Teilhabe gering berücksichtigter Gruppen und Community-basierte Forschungsansätze können Chancengerechtigkeit auch im hochschulischen Bildungsbereich forschungstheoretisch und -praktisch unterstützen. Dieses inkludierende Forschungsvorhaben bedeutet gleichzeitig Entwicklungschancen für eine veränderte Praxis: Die Hochschuldidaktik kann sich einer kritischen Revision unterziehen und gängige Formate bzw. Lehrkonzepte (*traditional ways?*) hinterfragen, die vielleicht noch teilweise von bürgerlich-linearen Bildungsverläufen und ökonomisch gesicherten Vollzeitstudierenden ausgehen. Die Studie „Beruf und Studium: *non-traditional?*“ (Stopper/Kandutsch 2019) bringt u.a. hervor, dass die studentische Population an der AAU

7 Entsprechende Policy-Maßnahmen sollten auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, insofern diese effektiv und effizient gestaltet werden sollen.

mehrheitlich *non-traditional* ist. Die hochschulische Didaktik kann daraus eigene Konsequenzen ziehen. Sie kann sich an den aktuellen Gegebenheiten orientieren, kann Zeiten und Formate z.T. überdenken oder Anerkennungsmodi implementieren, um einerseits das Studium *berufserfahrener* und *berufstätiger* Studierender strukturell zu erleichtern (Verweis auf *prüfungsaktive* Studierende) und andererseits den Zugang zur hochschulischen Bildung jener unberücksichtigter Gruppen überhaupt dadurch erst ermöglichen. Dadurch kann sowohl die Studierendenzahl erhöht und – im Sinne volkswirtschaftlicher Bestrebungen – die Population auf berufliche/betriebliche Wettbewerbsfähigkeit und gesellschaftliche Herausforderungen weiterhin vorbereitet werden.

Mit welchen Begriffen bzw. Bildern *berufstätiger* Studierender *arbeiten* die Bildungsforschung und der öffentliche Diskurs, der diese rahmt?

Nur cursorisch können jene Aspekte angesprochen werden, welches (berufserfahrene) Studierendenbild und welches universitäre Bildungsverständnis relevanten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen eingeschrieben sind und entsprechend Gegenstände, Erkenntnisinteressen und Auslassungen manifestieren. In zumindest zwei Arenen findet diese Verhandlung statt oder eben auch nicht statt. Einerseits in der traditionsreichen Debatte um den Hochschulzugang und vergleichsweise jüngeren Datums jener der Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen.

Die faktischen Gegebenheiten beim Hochschulzugang sind Ausdruck gesellschaftlich vorherrschender Einflussbereiche und von Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener Allgemeinbildung gekennzeichnet. Dies schlägt sich rechtlich und praktisch in vielfältigen Zugangsbeschränkungen unter anderem für beruflich Qualifizierte nieder. Aber auch bei Fragen der Anrechnung und Anerkennung von außerhochschulisch entwickelten Kompetenzen greifen diese Faktoren neuerlich. Und auch die Selbstbilder der (potenziellen) Studierenden die keine *Normalbiographie* vorweisen, müssen erwähnt und die individuelle Interessenkonstitution für Hochschulbildung und Selbstselektionsmechanismen bedacht werden.

Neben generellen Exklusionsproblemen, welche Hochschulsystemen immanent zu sein scheinen, sich in den deutschsprachigen Ländern jedoch besonders ausgeprägt zeigen, verbunden mit beharrenden Kräften und einer Unterfinanzierung des Hochschulsystems, lassen sich (für Österreich) Entwicklungsherausforderungen für eine verbesserte Verzahnung und Verschränkung von beruflicher und hochschulischer Bildung erkennen.

Wenn man der historisch begründbaren Einschätzung folgt, dass Reifeprüfungen primär als Zugangsschranke zu der mit hohem ökonomischen Ertrag und sozialem Prestige verbundenen hochschulischen Berufsbildung (den klassischen Professionen) „von oben her“ etabliert wurden und dem materiell-inhaltlichen Motiv der Studierfähigkeit auf Basis allgemeiner Bildung gemäß gymnasialer Lehrpläne (von „unten her“ begründet) erst nachträglich Bedeutung verliehen wurde, so wäre davon Abstand zu nehmen, einen/eine hypostasierte/-n gymnasiale/-n „Normstudienanfänger/-in“ für hochschulische Curriculumentwicklung anzunehmen (vgl. Schlögl 2019: 510) oder den Studienalltag sowie die hochschuldidaktische Umsetzung daran zu orientieren. Dies gilt für die Hochschulpolitik, die Hochschulsteuerung inklusive Qualitätssicherung und die Forschung gleichermaßen.

Das Grundprinzip Hochschulreife muss von *nicht-traditionellen* Studierenden durch ein ausgefeiltes Zulassungsverfahren und/oder ergänzende Prüfungen nachgewiesen werden, denn die gesellschaftlich vorherrschende Grundannahme der Höherwertigkeit schulisch erworbener Allgemeinbildung setzt Studierfähigkeit ungebrochen mit schulischen Reifezeugnissen gleich (ebd.). Eine hypostasierte Minderheitssituation, die durch *non-traditional* zum Ausdruck gebracht wird, ob faktisch gegeben oder nicht, führt zu einem Anpassungsdruck auf Seiten der Individuen, nicht aber der hochschulischen Strukturen. Fragen der Fremd- und Selbstselektion sowie der Fairness von Einzelzulassungsverfahren stellen sich hier in weiterer Folge und sind forschersich noch wenig bearbeitet.

Prominent artikuliert Ansprüche, seitens der Hochschulen neue und bisher noch unberücksichtigte Zielgruppen anzusprechen, verweisen auf voraussetzungsreiche, weitreichende Wirkungen in die komplexen Strukturen hochschulischer Bildung. Diesbezüglich werden in der österreichischen Strategie für lebensbegleitendes Lernen zielgruppenadäquate Lehr- und Lernmethoden genannt, diese sollen dabei „Teil des Selbstverständnisses [sein] wie die zeitliche Flexibilisierung“ (BMUKK et al. 2011: 29) und sollen befördert werden. Inwiefern dieses Ansinnen unter den zunehmend kompetitiven Bedingungen, unter denen Hochschulen agieren müssen, realistische Chancen auf zeitnahe Umsetzung hat, kann an dieser Stelle nicht abgeschätzt werden. Die Perspektive der Studierenden wurde in der Studie (vgl. Stopper/Kandutsch 2019) aber zunächst schon eingeholt, es wird sich zeigen, welche Schlüsse daraus gezogen werden und welche Maßnahmen folgen.

Literatur

- AAU (2019): Anzahl der prüfungsaktiven ordentlichen Studierenden. <https://intranet.aau.at/pages/viewpage.action?pageId=5932301> [Zugriff: 28.02.2019].
- Aigner-Walder, Birgit/Klinglmair, Robert (2015): Brain Drain – Hintergründe zur Abwanderung aus Kärnten. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Altzinger, Wilfried/Lamei, Nadja/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alys-sa (2013): Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 1, S. 48-62.
- BMUKK/BMWF/BMASK/BMWFJ (Hrsg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.
- Diener, Ed/Emmons, Robert/Larsen, Randy/Griffin, Sharon (2010): The Satisfaction With Life Scale. In: Journal of Personality Assessment 49, 1, S. 71-75.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim; München: Juventa.
- Dollhausen, Karin (2015): Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter)Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2015, 4, S. 333-346.
- Eckl, Martha/Kastner, Andreas (2015): Berufstätige Studierende stehen besonders unter Druck. BLOG-Beitrag bei „Arbeit & Wirtschaft“. <http://www.awblog.at/berufstaetige-studierende-unter-druck> [Zugriff: 31.01.2019].
- Hammermann, Andrea/Stettes, Oliver (2016): Qualifikationsbedarf und Qualifizierung: Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. In: IWC Policy Paper 2016, 3.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Kathrin (2013): Offene Hochschulen. Die neue Ausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Henz, Ursula (1996): Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen (Studien und Berichte 63). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Janger, Jürgen/Firgo, Matthias/Hofmann, Kathrin/Kügler, Agnes/Strauss, Anna/Streicher Gerhard/Pechar, Hans (2017): Wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte von Universitäten. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. https://wifo.at/publikationen/studien?detail-view=yes&publikation_id=60794 [Zugriff: 31.08.2018].
- Kant, Immanuel: Gesammelte Schriften Hrsg.: Band 1-22 Preussische Akademie der Wissenschaften (AA), Band 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Band 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin 1900ff.
- Knittler, Käthe (2011): Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In: Statistische Nachrichten 4, S. 252-266.

- London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf [Zugriff: 03.01.2019].
- MacDonald, Kris (2018): A Review of the Literature: The Needs of Nontraditional Students in Postsecondary Education. In: Strategic Enrollment Management Quarterly 5, 4, S. 159-164.
- Nijhof, Wim (1998): Qualifying for the future. In: Nijhof, Wim/Streumer, Jan (Hrsg.): Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht: Springer, S. 19-38.
- OECD (2018): Education at a Glance 2018. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Pechar, Hans/Wroblewski, Angela (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hrsg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 187-212.
- Remdisch, Sabine/Müller-Eiselt, Ralph (2011): Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. In: Das Hochschulwesen 59, 2, S. 2-6.
- Schlögl, Peter (2019): Pragmatik, Mimesis und manifester Konservatismus. Verschleierte Widerstreit von „gelehrter Bildung“ und Berufsbildung in Österreich. In: Hemkes, Barbara/Wilbers, Karl/Heister, Michael (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Budrich, S. 494-514.
- Schuetze, Hans G./Slowey, Maria (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge.
- Schuller, Bernd-Joachim (2013): Size and prosperity – are larger countries richer? In: Applied Economics: Systematic Research 7, 1, S. 31-44.
- Statistik Austria (2017a): NUTS-Einheiten. http://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/nuts_einheiten/index.html [Zugriff: 20.04.2017].
- Statistik Austria (2017b): Bildung in Zahlen 2015/16: Schlüsselindikatoren und Zahlen. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2019): Bevölkerungsprognosen. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_prognosen/bevoelkerungsprognosen/index.html [Zugriff: 28.01.2019].
- Stopper, Julia/Kandutsch, Florian (2019): Berufstätigkeit und Studium: *non-traditional?* Eine empirische Analyse der Studiensituation berufstätiger Studierender an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Unger, Martin (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. IHS-Studie. http://www.equi.at/dateien/Unger_Non_traditionals_V4.pdf [Zugriff: 03.01.2019].
- Wheeler, Leesa (2007): What are the implications of an uncertain future for pedagogy, curriculum and qualifications? In: Osborne, Michael/Houston, Muir/Toman, Nuala (Hrsg.): The Pedagogy of Lifelong Learning. London; New York: Routledge, S. 143-154.

- Wolter, Andrä/Dahm, Gunter/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analyse und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-33.
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. (Band 2: Studierende). Wien: IHS Wien.

Soziologie als Bildungswissenschaft – Thesen zum Verständnis von „Bildung“ aus sozialwissenschaftlicher Sicht

Paul Kellermann

Vorbemerkung

Ähnlich vielen anderen Begriffen wird das Wort „Bildung“ sehr verschieden verstanden und verwendet. Dadurch entstehen nicht nur Missverständnisse in den entsprechenden Kommunikationen, sondern auch sehr unterschiedliche Handlungen: Soziologisch sind Begriffe als Handlungsorientierungen zu verstehen, weil sie dem Handeln vorausgehen. Zumindest in wissenschaftlichen Diskussionen sollten die Bedeutungen der verwendeten Zentralbegriffe allen Beteiligten klar sein, um Fortschritte in der Beschreibung und Analyse des Erkenntnisgegenstandes zu erreichen sowie die Interpretation der Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. In diesem Bemühen werden im Folgenden verschiedene Bildungsverständnisse skizziert und Differenzierungen im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Bildungsbegriffs vorgeschlagen. Sozialwissenschaftlich geht es jedenfalls primär um das nichtwertende Verstehen der Entwicklung der Handlungsfähigkeit bzw. der Erklärung des individuellen und kollektiven Handelns der Menschen. Bildungswissenschaftlich geht es dann um das Verstehen der Prozesse, in denen Persönlichkeitsstrukturen entstehen und sich entwickeln. Kritisiert wird, dass das vorherrschende Bildungsverständnis und die in Konjunkturen betriebene Bildungspolitik ihr Denken, Forschen und Reden über Bildung normativ auf transitive Erziehung, Ausbildung und Schulung reduzieren.

Mein Beitrag trägt die Überschrift „Soziologie als Bildungswissenschaft“. Das war auch der Titel einer Publikation in der Zeitschrift „Konstanzer Blätter für Hochschulfragen“ von 1973 (Kellermann 1973: 76ff.). Jene Veröffentlichung war der Druck meines Vortrags vom Februar 1973 anlässlich des Berufungsverfahrens für die Erstbesetzung der „Lehrkanzel Bildungssoziologie“ an der neu gegründeten Klagenfurter „Hochschule für Bildungswissenschaften“. Damit war dort das Thema „Bildung und Gesellschaft“ erstmals angesprochen. Ich hatte angeboten, meinen Text anlässlich der gleichnamigen Tagung 2018

erneut vorzutragen, um gewissermaßen einen geschichtlichen Beleg der Überlegungen zum Thema der Tagung zu bieten. Die im Programm dafür vorgesehenen Minuten waren allerdings zu wenig. Ich beschränkte mich daher auf zentrale soziologische Thesen zur Kritik landläufig verwendeter Bildungsbegriffe.

Thesen

Erstens: Meine soziologischen Überlegungen beruhen auf einer kritischen Handlungstheorie. In ihr sind die Komponenten „Handlungsorientierungen“ und „Handlungsumstände“ wesentlich. Zu den Handlungsorientierungen aller an einer sozialen Situation beteiligten Personen rechne ich deren Werte, Interessen, Vorstellungen und andere Ausrichtungen ihres Denkens, die deren Verhalten „orientieren“. Zu den eigenen bzw. allgemeinen Handlungsumständen gehören persönliches Wissen und Können, gesellschaftliche Macht und Einflüsse. Sie können die Verwirklichung von Handlungsorientierungen ermöglichen, erschweren oder verhindern.

Begriffe verstehe ich als Instrumente der Erkenntnis. Für eine zutreffende sozialwissenschaftliche Erkenntnis ist entscheidend, die immer nur relative Treffgenauigkeit des Begriffs gegenüber seinem sich wandelnden Erkenntnisgegenstand durch „Arbeit am Begriff“ stetig zu überprüfen.¹

Weil die Handlungsorientierungen von dem, was jeweils unter Bildung verstanden wird, in der einen oder anderen Weise unser aller Leben betreffen, lohnt sich die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Verständnissen von „Bildung“.

Zweitens: Die Bedeutungen des deutschsprachigen Wortes „Bildung“² waren schon in der traditionellen Öffentlichkeit vielfältig; sie reichten von der elitären „gebildeten Persönlichkeit“ über den geglückten Erwerb akademischer

1 Begriffe, die sich auf Bildung beziehen und ungenaues Denken ausdrücken sowie ungenaues politisches Handeln zur Folge haben: „Bildungsabschluss“; wäre nicht „Schulabschluss“ treffender? „Bildungsexpansion“; ist damit nicht nur der erweiterte Schul- bzw. Hochschulzugang gemeint? Wäre „Schulaufseher“ für „Bildungsdirektor“ nicht eine genauere Bezeichnung?

2 Im Unterschied zu beispielsweise dem englischen Ausdruck „*education*“ (von lat. „*educare*“: herausführen, aufziehen, erziehen; Langenscheidt o. J.: 367f.) kennt die deutsche Sprache noch vereinzelt „Bildung“ als zutreffenden Begriff für den realen Zusammenhang – die prozesshafte Interaktion – von einerseits dem transitiven Erziehen, Lehren oder Ausbilden mit dem intransitiven Erfahren, Lernen oder Erinnern. Doch zunehmend setzt sich einseitig die transitive Bedeutung des Begriffs durch, als wenn es bei der Persönlichkeitsbildung nicht entscheidend auf die subjektive Aneignung der Impulse ankomme.

Titel bis zu wertgeschätztem inhaltlichen Vermögen wie Reflexions- und Kritikfähigkeit, breiter Wissensbestand, Eloquenz und gute Umgangsformen.³ Angesprochen wurden hiermit in der Regel positiv wertend die Fähigkeiten eines Menschen, sich in der gegebenen sozialen Lebenswelt allgemein und beruflich behaupten zu können. So haben insbesondere Universitäten seit ihrer Gründung vor über 900 Jahren (Bologna 1088) immer beides ohne strikte Trennung verfolgt: Allgemeinbildung zur Entwicklung umfassenderen Wissens, Denkens und Handelns sowie Berufsbildung zur kompetenten Befähigung in Professionen (in Bologna beispielsweise zuerst zum Rechtskundigen; Prahl/Schmidt-Harzbach 1981: 18ff.). So entstand „Bildung durch Wissenschaft“ (Humboldt 1964) als wissenschaftliche Bildung (Kellermann 2016; Pichler 2017).

Drittens: Das stete Wiederkehren von bildungspolitischen Diskussionen lässt erkennen, dass die jeweils gewünschten Erfolge nicht erreicht wurden und werden. Denn wenn nicht wirklich verstanden wird, was anders gestaltet werden soll, dann zwingen Misserfolge zu erneuten Versuchen.

Ich habe im Laufe meines Lebens bildungspolitische Konjunkturen mit folgenden ausgewählten Hauptthemen erlebt: *Re-education*, Bildungskatastrophe, Bedarfsfeststellung, Bildungseffizienz, Begabungsreserven, Bürgerrecht auf Bildung, kompensatorische bzw. emanzipatorische Erziehung. Zu den damaligen Initiativen zählt auch die Konferenz *Economic Growth and Investment in Education* der *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) 1961 in Washington, D. C. (Gehmacher 1966: 4). Es entwickelte sich daraus der auf Erzielung von einsetzbarem qualifizierten Arbeitsvermögen bezogene utilitaristische Begriff „Humankapital“: „*Human capital is productive wealth embodied in labour, skills and knowledge.*“ (OECD 2014: 90) Es dominierten und dominieren dabei jeweils organisatorische, meist auf Zahlen beruhende Argumente, kaum inhaltliche. Weltweite Aufnahme in die einschlägig interessengeleitete Politik fand dann die von der OECD herausgegebene Reihe „*Education at a Glance*“ (erstmalig 1998, seit dem Jahr 2000 jährlich). Es ist jene wirtschaftspolitische Organisation, die weitreichende Konsequenzen in der politischen Diskussion und Organisation des formalen Ausbildungssystems, seiner Strukturen und Finanzierungen verursachte.

Die wenig erfolgreichen bildungspolitischen Konjunkturen lassen sich damit erklären, dass die vorherrschenden Handlungsorientierungen zu „Bildung“ amputiert sind: Allgemein werden verkürzt unter „Bildung“ normativ lediglich

3 Kontrastierend spricht Konrad Paul Liessmann, wohl der bekannteste österreichische Kritiker der aktuellen Bildungspolitik, von der „Idee von Bildung“ und meint mit Bildung Bildungsinhalte: „Denn Bildung in einem unverkürzten Sinn lebt wesentlich von der Vergangenheit, vom Wissen, den Technologien, den Kunstwerken, den Religionen und Weltanschauungen, den Literaturen, die von Menschen hervorgebracht wurden und auf denen Menschen aufbauen und an denen sie weiterarbeiten können.“ (Liessmann 2015: 48)

Erziehung, Schulung, Ausbildung und ähnliche transitive⁴ Begriffe verstanden und angenommen, dass durch Lehrerausbildung und Schulorganisation erreicht werden könne, was politisch bzw. wirtschaftlich gewünscht wird.

Viertens: Auch zum Verständnis der Verwendung des Bildungsbegriffs lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Zugänge gegeneinander abgrenzen: Ein normatives Begriffsverständnis⁵ zielt auf bestimmte Wirkungen im Verhalten von Menschen; sozialwissenschaftliches Begriffsverständnis bezieht sich hingegen auf das Verstehen des Bildungsprozesses, seiner Bedingungen und Folgen. Die aktuelle Diskussion beherrschen eindeutig die normativen, transitiven Vorstellungen, also Erziehung, Schulung, Ausbildung usw. – auch im Bereich der sich als Wissenschaft verstehenden Pädagogik.⁶

Offenbar wird in dem vorherrschenden Verständnis von „Bildung“ nicht wahrgenommen, dass Menschen ihre individuelle Persönlichkeit unter dem Einfluss der Gegebenheiten ihrer unmittelbaren Umgebung spätestens nach der Geburt zu entwickeln beginnen. Der Anfang der Bildung, auf dem alle späteren Impulse und Bemühungen, Institutionen und Organisationen aufsetzen, ist die zu Beginn offene Entwicklung der Persönlichkeit, die sich mit dem weiteren Leben festigt und strukturiert.

Fünftens: Es ist das Ziel der folgenden Erörterung zu belegen, wie beschränkt im unreflektierten und ideologischen Sprachgebrauch „Bildung“ verstanden wird. Die Hauptthese der Argumentation ist: Durch die verengte Wahrnehmung von dem, was Bildung ihrem Wesen nach ist, wird jeweils unangemessen und damit relativ erfolglos versucht, eigene Ziele zu verfolgen und auf die gesellschaftliche Entwicklung Einfluss zu nehmen. Durch mangelnde Reflexion wird der Begriff zumeist je nach aktuellem Interesse verstanden: Bildung als Schulung, als Investition oder gar als Ware. Auch hier gilt wie generell: „Wer falsch denkt, kann nur zufällig richtig handeln.“ (Kellermann 2015: 23)

Sechstens: Prinzipiell lassen sich politisch-normative Sichtweisen von wissenschaftlich-analytischem Erkenntnisinteresse, transitives Handeln von in-

4 Um zu verstehen, was „Bildung“ zumindest im umfassenden deutschsprachigen Sinn bedeutet, muss die Doppelseitigkeit des damit gemeinten Vorgangs berücksichtigt werden: Sie besteht aus dem transitiven Teil des Tuns (lehren, erziehen, ausbilden; normativ und organisiert) und dem intransitiven Teil der Aufnahme (lernen, erfahren, erinnern; beiläufig oder inhaltlich).

5 Alle Personen, Gruppen und Organisationen, die ein Ziel anstreben, denken oder handeln normativ. Doch prinzipiell gilt: Um den beabsichtigten Erfolg zu erreichen, sollte unterschieden werden: normatives Interesse an Einflussnahme auf einen Prozess vom wissenschaftlichen Interesse am Verstehen des Prozesses. Denn bevor etwas erfolgreich verändert oder erreicht werden kann, müssten die entsprechenden Vorgänge und Verhältnisse verstanden sein. Solches Verstehen zu erarbeiten ist ureigene Aufgabe der Wissenschaften.

6 „Pädagogik“ bedeutet aus dem Altgriechischen „Kinderführung“, ist also transitiv zu verstehen.

transitiver Persönlichkeitsentwicklung, institutionelle Strukturen von interaktiven Prozessen unterscheiden. Die Schlüsselfrage zu einem angemessenen Verständnis von Bildung ist: Wann beginnt und wann endet Bildung?

Siebentens: Ein zielgerichteter, also normativer Bildungsbegriff folgt einem bestimmten kulturpolitischem Wert zur Erreichung eines gewünschten Verhaltens von Menschen, wozu stetig mehr Maßnahmen und Einrichtungen organisiert wurden („allgemeinbildende“ Schulen). Erziehung und Schulung sind somit normative Momente des Bildungsprozesses. Neben diesen allgemeinen Bemühungen und Einrichtungen bestehen besondere Maßnahmen zur Vermittlung von Wissen und Können im Bereich der gesellschaftlich organisierten Arbeit, genannt Ausbildung („berufsbildende“ Schulen).

Derzeit richtet sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit nahezu ausschließlich auf die Organisation von transitiver Bildung, weil sie als Instrument zur Formierung von Arbeitskräften gesehen wird. In diesem Zusammenhang verwendete Begriffe wie Bildungsexpansion⁷, Bildungsabschluss oder Bildungsquote sind Schlagwörter der vorherrschenden transitiven Sicht auf Bildung als Erziehung, Schulung und Ausbildung bzw. neuerdings als profitable Ware (Kellermann 2016: 30ff.); sie sind zeitgeistige Handlungsorientierungen zur angestrebten Verwertung menschlichen Arbeitsvermögens. Gleiches gilt für die ursprünglich utilitaristisch eingeführte Aufforderung *life long learning*⁸.

Achtens: Sozialwissenschaftlich gesehen ist Bildung – worauf die Endung des Begriffs hinweist – zuallererst ein Prozess⁹: die bereits pränatal begonnene Entwicklung der Neugeborenen zu individuellen Personen. In gegenseitigen Beziehungen mit ihrer Umwelt lernen sie zu fühlen, zu verstehen, zu wissen, zu können, zu denken: Es „bilden“ sich (es entstehen) die Persönlichkeitsstrukturen. Doch auch das, was inhaltlich entsteht – also das jeweilige Fühlen, Wissen, Können usw. – ist Bildung.

Ein sozialwissenschaftlicher Bildungsbegriff richtet sich dann auf Beschreibung, Analyse und Interpretation von Prozessen des Aufbaus und der Entfaltung von Persönlichkeitsstrukturen unter gesellschaftlichem Einfluss. In einer „Bildungswissenschaft“¹⁰ geht es also um das Verstehen der transitiven und intransitiven Prozesse, in denen Persönlichkeitsstrukturen entstehen und

7 In der Zusammensetzung der beiden Substantive – wörtlich genommen – erscheint Bildung gleich einem Gegenstand, der sich ausdehnt. Tatsächlich soll damit die Erweiterung organisierter Schulung – insbesondere der sozial breitere Zugang zu den Hochschulen – gekennzeichnet werden; vgl. FN 1.

8 Als wenn man nicht ohnehin durch Informationen und Herausforderungen täglich lernte, so lange man nicht umnachtet ist.

9 Prozess ist Bildung wissenschaftlich nicht nur im Sinne einer Entwicklung (diachron), sondern auch als (synchrone) Interaktion von mindestens zwei Momenten: stimulierende transitive Information und die Impulse verarbeitende intransitive Reaktion.

10 „In diesem Sinne vermag die noch zu inaugurierende Bildungswissenschaft ein Beispiel abzugeben ...“ (Kellermann 1969: 80).

sich entwickeln. Zu diesen Prozessen¹¹ gehört Bildung in Form (a) beiläufig oder bewusst erworbener Erfahrung (intransitiv¹²); (b) beabsichtigte und (c) unbeabsichtigte Vermittlung (transitiv) von Gefühlen, Wissen und Können in den Lebenswelten gesellschaftlicher Institutionen sowie (d) organisierte Schulung von Babykrippen über Pflichtschulen bis zu Hochschulen und darüber hinaus (ebenfalls transitiv).

Neuntens: Bildung ist also der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, in dem sich Gefühle, Können und Wissen, Bewusstsein und Orientierungen, Motive und Interessen in Reaktion auf äußere Impulse und Wahrnehmungen formen. Um diesen Prozess zu verstehen, ist es erforderlich zu erkennen, dass Bildung sowohl in der Bedeutung des erreichten Standes als auch des fortlaufenden Prozesses die weitere Entwicklung einer Person beeinflusst: Jeder Impuls und jede Information können einerseits nur auf der Grundlage des bisher entwickelten Wahrgenommenen (des persönlichen Bezugsrahmens) verstanden werden; andererseits wirken sie auf die weitere Entwicklung der Persönlichkeit. Das bedeutet, dass beabsichtigte Bildung, also jede transitive Aktion, nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie intransitiv angenommen wird.

So lange die transitiven Aktionen (Erziehen, Schulen, Ausbilden oder Lehren) nicht erkannt werden als nur die eine Seite des Prozesses und dass die andere Seite – also das intransitive Aufnehmen, Studieren, Auseinandersetzen mit dem Angebotenen oder Lernen – für erfolgreiche Bildung erforderlich ist,¹³ kann die gewünschte Entfaltung der in Menschen angelegten Potentiale nicht systematisch erreicht werden; sehr wohl können aber unbeabsichtigt Konditionierung und Konformismus zum Schaden des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens bewirkt werden.

Zehntens: Die auf „Humankapital“ gerichtete bildungspolitische Aufmerksamkeit bezieht sich auf die Organisation von transistiver Bildung, weil diese im Sinne der OECD-Parole „Bildung ist die beste Investition“ als Instrument zur Formierung von Arbeitskräften gesehen wird. Einseitig gesehene, transitive Bildung hat nicht die umfassende Entwicklung menschlich handelnder

11 Erstens der synchrone Prozess zweier Momente: transitiv und intransitiv; zweitens der diachrone Prozess: vorgeburtlich bis zum Lebensende.

12 Bildung als intransitiver Prozess erfolgt auch beiläufig in Folge eigener Erfahrungen im Alltag, zumeist unbeabsichtigt und unberücksichtigt selbst von und in einschlägigen Schulorganisationen und multifunktionalen Institutionen; z.B. durch die Ausstattung, das Betriebsklima oder das öffentliche Ansehen der Institutionen.

13 Bildung wird derzeit durchwegs transitiv verstanden als Tätigkeit, durch die Menschen geformt werden sollen. Intransitive Bildung und intransitives Lernen – also die genuine Entwicklung der je individuellen Persönlichkeit durch Erfahrungen im Fühlen, Wissen, Können etc. – scheinen gar nicht beachtet zu werden. Die bekannte Metapher des Nürnberger Trichters verdeutlicht das einseitige und einfältige Verständnis.

Personen im Sinn, sondern deren verwertbare Ausbildung durch die Instrumentalisierung von Bildung.¹⁴ Dieses Verständnis von erworbener Bildung als Kapital entspricht dem zentralen kapitalistischen Denken und Handeln, nämlich Vermögen (Produktions- und Finanzmittel ebenso wie persönliche Beziehungen oder Können und Wissen, also Bildung) in Gewinnabsicht zu verwerten.¹⁵

Elftens: Dem Verwertungsdenken ordnete sich der sogenannte Bologna-Prozess zur europaweiten Hochschulreform auf der Basis der Bologna-Erklärung von 1999 unter:

„[...] in order to promote European citizens' employability and the international competitiveness of the European higher education system. [...] The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.” (European Association of Institutions in Higher Education 1999: 1ff.)¹⁶

Auch dem damals aufkommenden Schlagwort „*lifelong learning*“ ist zumindest im Kontext des Verwertungsinteresses von Bildung der Gedanke an Humankapital immanent. So lautet die „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“:

„The need for a continuous renewal of citizens' knowledge, skills and competences is crucial for the EU's competitiveness and social cohesion.” (Commission of the European Communities 2006: 4)¹⁷

Beispielsweise für die Industriellenvereinigung (IV) Österreichs hat „Bildung“ danach instrumentalen Charakter:

- 14 Auch wenn es bildungspolitisch nur normativ oder instrumentell um das Erreichen von Ausbildungszielen geht, müsste für den Erfolg zuvor verstanden werden, dass Menschen Subjekte sind, sich also an Bildungsprozessen unvermeidbar intransitiv und aktiv beteiligen können müssen.
- 15 Zur Klärung: Kapital ist ein Vermögen, das in Gewinnerwartung verwertet wird. (Vermögen an sich ist kein Kapital.) Humankapital ist also ein „menschliches Vermögen“, bestimmt zur Verwertung. Kapitalistisch gesehen hat das Vermögen keinen Selbstwert oder Selbstzweck, sondern es ist Mittel. Menschliches Vermögen als Kapital ist folglich nicht Zweck für sich, sondern Mittel der Gewinnerzielung. Die dem Begriff „Humankapital“ implizite Inhumanität, die darin angelegte menschliche Entfremdung, ist den Proponenten des Humankapitals wohl kaum bewusst. Es herrscht ein transitives Bildungsverständnis vor, nach dem das zu qualifizierende Arbeitsvermögen der Menschen als Objekt gesehen wird (Pater/Lewandowska 2015).
- 16 Interpreten der zuvor veröffentlichten Sorbonne-Erklärung (1998) gaben die neue Ausrichtung europäischer Hochschulbildung durch die Bologna-Erklärung vor: „*The raison d'être of the debate is intimately linked to the emergence of ever more European and indeed international markets of knowledge and education.*” (Knudsen et al. 1999: 29f.)
- 17 Freilich: Je enger das Verständnis von dem wird, was Bildung bedeutet, desto riskanter ist die amputierte wissenschaftliche Ausbildung à la Bologna 1999, wenn es letztlich doch eigentlich um die Entfaltung der in Menschen angelegten Fähigkeiten zur Sicherung und Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen gehen sollte (Kellermann 2010: 54).

“Ein erfolgreicher, international wettbewerbsfähiger Wirtschafts- und Forschungsstandort Österreich benötigt ein Bildungssystem von hoher Qualität [...] beginnend mit der elementaren Bildungsphase über die Grundschulzeit bis hin zu den Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.“ (IV 2015: 1)¹⁸

Aktuell richtet sich die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Organisation von transitiver Bildung, weil sie als Mittel der Formierung von benötigten Arbeitskräften gesehen wird. Das heißt, dass der Bildungsbegriff wirtschaftspolitisch einseitig vereinnahmt wurde.

Zwölftens: Dass im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess selbst die höchsten Repräsentanten organisierter „hoher“ Bildung, nämlich der Hochschulkonferenzen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, den Sinn und Zweck im Doktoratsstudium darin sehen, „[...] die Bedürfnisse der verschiedenen Segmente des Arbeitsmarkts [...]“ zu berücksichtigen, gibt zweierlei zu erkennen: Diese Repräsentanten verkennen völlig die ursprüngliche Bestimmung von Dissertationen im Rahmen akademischer Qualifikationen: Nämlich durch intensive Forschung wissenschaftliches Wissen zu vertiefen und zu erweitern. Sie übersehen nicht nur bezüglich des Doktoratsstudiums, dass es nicht um spätere wissenschaftliche „[...]“ Tätigkeit im inner- und außeruniversitären Arbeitsmarkt¹⁹ [...]“ (HRK 2004) geht, sondern um wissenschaftliche Tätigkeit im Arbeitsprozess – entweder im Beschäftigungssystem oder im System der Freien Berufe. Mit ihrer beschränkten Auffassung haben sie sich überdies die Sichtweise der Bologna-Erklärung mit dem Hauptziel der Reform, auf *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) hin auszubilden, zu eigen gemacht. Dabei haben sie offensichtlich die Studien für akademische Freie Berufe, ja sogar für das heutzutage von den Universitäten selbst propagierte selbständige Unternehmertum von Graduierten aus dem Auge verloren (Kellermann 2009: 55ff.; Kellermann 2011: 109ff.).

Dreizehtens: Während sich die Sprache der Proponenten von „Bildungspolitik“ um die Begriffe Bildungsbeteiligung, Bildungszugang, Bildungsverlauf, Bildungsergebnisse, gar Bildungsabschlüsse (!) dreht, sind die zentralen Bildungsbegriffe des Globalen Konkurrenzkapitalismus: Bildungsanbieter, Bildungsmarkt, Bildungsexport mit dem Verständnis von Bildung als Ware, ihren Kosten, Erträgen und Renditen.

18 Für das nationale Bestehen im Globalen Konkurrenzkapitalismus soll „Bildung“ – genauer: Schulung – genutzt werden; ist es dann nicht widersprüchlich oder kontextlos gesehen, den staatlichen Verzicht auf Studienbeiträge von Studierenden zu solcher Bildung als „asozial“ zu bezeichnen? Im Wortlaut: „Wir sind der Meinung, dass ein System, das keine Studiengebühren hat, das asozialste ist [...]“, Präsident der IV, Die Presse, 29.1.2015.

19 Der Ausdruck „Arbeitsmarkt“ wird sehr häufig nicht nur beschränkt wie der Ausdruck „Bildung“ verwendet, sondern sogar falsch; gedacht (wenn gedacht wird) wird dann dabei an das Beschäftigungssystem. Die falsche Verwendung der Markt-Metapher für das System abhängiger Beschäftigung hat sich anscheinend allgemein – wie in den Wirtschaftswissenschaften – durchgesetzt.

Mit der Sicht auf Bildung als Exportschlager (Lenton 2007; Conlon/Litschfield/Sadler 2011; IMOVE 2010; Kellermann 2011) auf internationalen Märkten hat sich der Bildungsbegriff von einem ursprünglich weiten Verständnis auf eine, dem wirtschaftsbezogenen Zeitgeist entsprechend, enge Perspektive beschränkt. Dieser Beschränkung des Bildungsbegriffs als Exempel für allgemeine Verengung des Denkens zu widerstehen, galt der vorliegende Versuch, Bildung sozialwissenschaftlich zu interpretieren.

Resümee

Der „Zustand der Welt“ hat sich in den letzten Jahrzehnten radikal und schneller verändert als jemals zuvor. Er wird dies in Hinsicht auf aktuelle Entwicklungen wie z.B. „Industrie 4.0“, „digitale Revolution“, „Internet der Dinge“ und weitere Herausforderungen (beschleunigtes Wachstum der Erdbevölkerung, Klimawandel, Energieknappheit, Transhumanismus ...) künftig vermutlich noch viel stärker tun. Schon heute finden Bildung und Ausbildung junger Menschen deutlich mehr als früher unter (a) zunehmender Komplexität²⁰ von Lebensbedingungen (= neue Unübersichtlichkeit), (b) vielfältigen Veränderungsdynamiken und Turbulenzen (mit hohem Grad an Ungleichzeitigkeiten multidimensionaler Probleme) sowie (c) einer Globalisierung der Herausforderungen (= multinationaler Interdependenzen) statt.

Nach und mit dem Verstehen von Bildungsprozessen sollte daher das Ziel sein, junge Menschen auf jene Herausforderungen und ihre künftigen Entwicklungen vorzubereiten; auch darauf, dass sie es schaffen können, verändernd einzugreifen und den Wandel nicht nur hinzunehmen, wie er vonstattengeht. Insbesondere gefordert ist damit die Verknüpfung von Wissen, Handlungsfähigkeit und Handeln. Doch um dieses Ziel erreichen zu können, muss zuerst verstanden werden, was Bildung ihrem Wesen nach ist; dafür wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts versucht, „Bildungswissenschaften“ (Kellermann 1969) zu begründen; sie konnten sich aber nur nominell, nicht wirklich etablieren, weil der normative Bildungsbegriff vorherrschte; dieser ist die Basis der sogenannten Bildungspolitik. Insofern haben die Bildungswissenschaften weitgehend in der Aufgabe versagt oder versagen müssen, eine nicht-normative Bildungstheorie als Grundlage erfolgreicher Bildungspolitik zu entwickeln – zu stark beherrschte der politische Zeitgeist auch selbst die sich als

20 „Der Ruf nach Bildung taucht immer dort auf, wo man sonst keine Lösung sieht – von der Integration über Suchtprävention bis zur Geschlechtergerechtigkeit. Überall schreien Experten nach dem Zauberwort Bildung.“ „... weil die Größe der Bildungsaufgabe gar nicht ernst genommen wird ...“ (Belfkih 2018: 25).

Wissenschaft verstehenden akademischen Disziplinen „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“.

Wesen oder Kernbezug von Bildung ist im sozialwissenschaftlichen Verständnis die lebenslange Entwicklung zur individuellen Persönlichkeit. Ohne diesen sozialen Prozess, in dem Individuum und Umwelt interagieren, sind weder Reproduktion noch Innovation einer Gesellschaft möglich. Wenn in diesen Prozess durch Erziehung, Schulung, Ausbildung usw. eingegriffen wird, stellen sich die Fragen, nach welchen Normen und Werten, nach welchen Motiven und mit welchen Zielen eingegriffen wird. Erfolg und Misserfolg der Eingriffe hängen dabei wie bei allen beabsichtigten Handlungen gegenüber gesellschaftlichen Umständen (wie Wirtschaftsflaute oder Wirtschaftsaufschwung, Krieg oder Frieden), von persönlichem Wissen und Können, von Macht und Einfluss ab – also generell von gesellschaftlichen Gegebenheiten und persönlichen Eigenschaften (*opportunities and abilities*).

Angesichts der in den letzten Jahrzehnten konjunkturartig immer wieder einmal aufflammenden bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte kann erstens behauptet werden, dass diese Diskussionen trotz wiederholten Bemühens offensichtlich nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben, und zweitens, dass sie zumeist beschränkt waren und heute noch deutlicher beschränkt sind. Die erste Beschränkung ist, dass unter Bildung in erster Linie normative, organisierte Bildung, also Schul- und Ausbildung, verstanden wird; die zweite, dass hauptsächlich statistisch, also quantitativ, argumentiert wird; drittens, dass die beschränkt verstandene Bildungspolitik in Bezug auf wirtschaftliche Konkurrenzsituationen geführt wird; und schließlich – viertens –, dass verkaufte „Bildungsangebote“ als Beitrag zum erzielten Brutto-Inlandsprodukt angesehen werden.

Diese unbewussten oder bewussten Beschränkungen des Bildungsverständnisses zeigten sich immer wieder bei den breit geführten bildungspolitischen Diskussionen ab den frühen 1960er Jahren in Denkschriften verschiedener Ministerien sowie anderer, öffentlich auftretender Organisationen bis heute.

Überdies – und das ist vermutlich ein wesentlicher Grund für wenig erfolgreiche „Bildungspolitik“ – wird Bildung, also die lebenslange Persönlichkeitsentwicklung, zumeist unrichtig „begriffen“: in erster Linie normativ und nur transitiv in der Bedeutung von Erziehen, Schulen, Ausbilden usw.; danach fast ausschließlich als ein organisiertes System von Kindergärten, Grund-, Volks-, allgemeinbildenden und berufsbildenden, Fachhoch- und Hochschulen. In einem stimmigen sozialwissenschaftlichen Verständnis von Bildungsprozessen sind die Komponenten persönlicher Bildung als interdependent zu begreifen: normative, transitive und organisierte Aktionen werden von unbeabsichtigten, intransitiven und beiläufigen Wirkungen begleitet. Doch um die darin gegebene Komplexität der Prozesse erfassen zu können, bedarf es passender Instru-

mente – also Theorien, Begriffe und Methoden –, die den jeweiligen Erkenntnisgegenstand ohne Voreingenommenheit beschreiben, analysieren und erklären lassen. Nur in Kenntnis der tatsächlich bestehenden Verhältnisse und ablaufenden Prozesse lässt sich danach erfolgreich auf Strukturen und Prozesse einwirken.

Wissenschaftlich geht es weder um ein theologisch-philosophisches Ideal von Bildung oder um bloß organisierte Bildung noch um die Verwertung von Bildung im Beschäftigungssystem oder um die Ware „Bildung“. „Bildung“ in einem genuinen sozialwissenschaftlichen Verständnis ist der Begriff zur Benennung der lebenslangen Entwicklung eines menschlichen Embryos zu einer individuellen Persönlichkeit unter gesellschaftlichen Einflüssen. Wer wissenschaftlich verstehen will, was menschliche Bildung ist, was Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen von Bildung sind, muss eine nicht-normative Theorie für Forschung entwerfen, empirisch überprüfen und kritisch fortentwickeln. Erst danach, so die These, kann erfolgreich unterstützt werden, was „gebildete“ Persönlichkeiten zur Sicherung und Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen auf dem Planeten zu leisten vermögen.

Literatur

- Belfkih, Judith (2018): Im Netz der großen Vereinfacher. In: Wiener Zeitung, 11.10.2018, S. 25.
- European Association of Institutions in Higher Education (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/ [Zugriff: 20.01.2019].
- Commission of the European Communities (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council, http://www.encore-edu.org/EN-CoRE-documents/com_2006_0479_en.pdf [Zugriff: 10.02.2019].
- Conlon, Gavan/Litchfield, Annabel/Sadler, Greg (2011): About London Economics – Estimating the Value to the UK of Education Exports. London: Department for Business, Innovation & Skills. <https://www.gov.uk/government/publications/education-exports-estimating-their-value-to-the-uk> [Zugriff: 28.01.2019].
- Die Presse (2015): Industrie: System ohne Studiengebühren ist asozial. https://diepresse.com/home/bildung/schule/4650280/Industrie_System-ohne-Studiengebuehren-ist-asozial [Zugriff: 09.03.2015].
- Gehmacher, Ernst (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, Wien; Frankfurt/M.; Zürich: Europa Verlag.
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (2004): Zur Zukunft des Doktorats in Europa – Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, Bonn. <https://uniko.ac.at/positionen/themen/T4/J2004/> [Zugriff: 29.02.2012].

- Humboldt, Wilhelm von (1964): *Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- IMOVE/International Marketing of Vocational Education (2010): *Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte*. https://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/p_Studie-Bildungsexport_2010.pdf [Zugriff: 09.02.2019].
- IV/Industriellenvereinigung (2015): *Industrie legt zweiten Baustein von „Beste Bildung“ vor: Hochschulen zukunftsorientiert weiterentwickeln*. <https://www.iv.at/de/themen/bildung-und-gesellschaft/2015/industrie-legt-zweiten-baustein-von-beste-bildung-vor-hochschulen-zukunftsorientiert-weiterentwickeln> [Zugriff: 09.02.2019].
- Kellermann, Paul (1969): *Sozialwissenschaftlicher Bildungsbegriff und Hochschulbildung*. In: *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen* 7, S. 63-80.
- Kellermann, Paul (1973): *Soziologie als Bildungswissenschaft*. In: *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen* 40, S. 76-84.
- Kellermann, Paul (2009): *Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität*. In: Kellermann, Paul/Boni, Manfred/Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hrsg.): *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-64.
- Kellermann, Paul (2011): *The University as a Business?* In: Rondo-Brovetto, Paolo/Saliterer, Iris (Hrsg.): *The University as a Business?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-118.
- Kellermann, Paul (2015): *Zur gesellschaftlichen Organisation von Arbeit*. In: *Club of Vienna* (Hrsg.): *Arbeit: Wohl oder Übel?* Wien: Mandelbaum, S. 14-37.
- Kellermann, Paul (2016): *Von Persönlichkeitsentwicklung über Humankapital zu Bildung als Ware – Plädoyer für einen nicht-normativen, also wissenschaftlichen Bildungsbegriff*. In: Zimmermann, Therese E./Jütte, Wolfgang/Horvath, Franz (Hrsg.): *Arenen der Weiterbildung*. Bern: Hep, S. 20-35.
- Knudsen, Inge/Haug, Guy/Kirstein, Jette (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. <https://eua.eu/resources/publications/677:trends-in-learning-structures-in-higher-education.html> [Zugriff: 20.01.2019].
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch (o.J.): München; Wien: Langenscheidt.
- Lenton, Pamela (2007): *Global Value – The value of UK education and training exports an update*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the-value-of-uk-education-and-training-exports-an-update.pdf> [Zugriff: 12.12.2014].
- Liessmann, Konrad Paul (2015): *Liessmann über Bildungsillusionen*. <https://diepresse.com/home/bildung/4695999/Liessmann-ueber-Bildungsillusionen> [Zugriff: 09.02.2019].
- OECD (2014): *Education at a Glance 2014*. Paris: OECD Publishing.
- Pater, Robert/Lewandowska, Anna (2015): *Human capital and innovativeness of the European Union regions*. In: *Innovation* 28, 1, S. 31-51.

- Pichler, Christine (2017): Zur Kritik des beschränkten Bildungsbegriffs in der öffentlichen Diskussion. Wien: Lit.
- Prahl, Hans-Werner/Schmidt-Harzbach, Ingrid (1981): Die Universität. München; Luzern: Bucher.

Mosaiksteine der Bildungsforschung

COMMONS – I CARE: Kommunale Bildungslandschaft in Kärnten

Irene Cennamo

Eine Kooperationsforschung im Bereich der *Community Education*

„Freie“ und selbstinitiierte Bildungsarbeit im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen in den Blick zu nehmen, ist eine wichtige Aufgabe der gegenwärtigen Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft. Die verschränkte Betrachtung von (Weiter)Bildung und gesellschaftlichem Gestaltungswissen waren der Anlass zur Studie „*Commons – I Care*“. Das Drittmittelprojekt wurde zwischen dem Arbeitsbereich *Erwachsenenbildung und berufliche Bildung* des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) und der Kärntner Landesregierung, (noch) Abteilung 6 – *Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport – Lebenslanges Lernen* zusammen mit Herrn Dr. Otto Prantl initiiert (siehe Cennamo 2019). Das Projekt entstand im Rahmen der regionalen Umsetzung der nationalen „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (BMUKK et al. 2011). Im Vergleich zu anderen Bundesländern entschied sich das Land Kärnten für eine *bottom up*-Entwicklungsstrategie. Der geteilte Forschungsgegenstand war die kommunale Weiterbildungslandschaft: Diese lässt sich unter Bezugnahme auf Konzepte und Ansätze der „*Community Education*“¹ (Buhren 1997) und der „Lernenden Regionen“² begründen. Zur Begriffsbestimmung von *Community Education* wird hier auf Poster (1982) verwiesen:

- 1 Die Schwierigkeit einer einschlägigen Definition von *Community Education* kann bei Buhren (1997) nachverfolgt werden.
- 2 Lernende Regionen wurden in Österreich auf Initiative des Lebensministeriums im EU-Programm für Ländliche Entwicklung 2007-2013 als eigene Fördermaßnahme verankert. Als solche wurden sie von EU, Bund und Ländern getragen. Sie sind ein Instrument zur Stärkung des Lebenslangen Lernens und zum Aufbau von Wissensmanagement im ländlichen Raum. Das Programm wurde in Österreich 2015 abgeschlossen. In Kärnten hat konkret „nur“ die Region Hermagor am Programm teilgenommen (vgl. dazu Thien et al. 2011; Thien/Bürger/Erler 2008a und 2008b). Eine (kritische) Aufarbeitung des Programms Lernende Regionen auf Kärnten bezogen kann in diesem Rahmen nicht getätigt werden. Inwiefern breit und zentral angelegte Gouvernance-Maßnahmen in strukturschwachen Regionen greifen können, sei derweil dahingestellt. In den Kärntner Gemeinden fanden jedenfalls Aktionen im Rahmen

„Community education is concerned with education for communities, that is meeting of what communities themselves determine to be their needs; and with education for communities, that is the development, through association in learning situations, formal and informal, and through common action.“ (Poster 1982: 2)

Als wesentliches Merkmal von *Community* nennt die „US-amerikanische Wissenschaftlerin Barbara Israel, dass ‚Community als identitätsstiftende Einheit bzw. als ‚Aspekt kollektiver und individueller Identität‘ (1998: 178) anerkannt wird“ (von Unger 2012: 6). Der bunt schillernde Begriff von *Community* ist dabei nicht wertfrei:

„Der Begriff [...] täuscht über die vorhandene Vielfalt von sozialen Positionen und Interessenlagen innerhalb von Communities hinweg. Er romantisiere soziale Wirklichkeit und werde, so Labonte (2005), für politische, ideologische und persönliche Zwecke missbraucht. Der Begriff beschreibt also nicht nur soziale Wirklichkeit, sondern stellt immer auch eine Konstruktionsleistung dar im Sinne von *imagined communities* (Anderson 2006).“ (von Unger 2012: 6)

Der Entdeckungszusammenhang auf nationaler Ebene. Die „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“

2011 wurde im Ministerrat ein umfassendes Strategiepapier für lebensbegleitendes Lernen in Österreich verabschiedet (vgl. BMUKK et al. 2011). Damit werden Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik in insgesamt zehn Aktionslinien mit dem Ziel gefasst, in Österreich „die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener von 13,7 % auf 20 % im Jahr 2020 zu erhöhen“ (ebd.: 4).

„Die Teilnahmequoten an nicht-formaler Weiterbildung liegt laut *Adult Education Survey* 2007 in dünn besiedelten Gebieten mit 35,7 Prozent deutlich unter der Weiterbildungsbeteiligung in Gebieten mit mittlerer Siedlungsdichte (45,2 Prozent), was die notwendige Forcierung alternativer, lokal abgestimmter Bildungsangebote unterstreicht.“ (ebd.: 34)

Daraus entwickelte sich das Vorhaben, *Community*-basierte Weiterbildungsstrategien im Raum Kärnten aus einer synchronen Perspektive heraus zu beforschen. *Community-basierte Erwachsenenbildung* meint hier die kommunale Bereitstellung von Beziehungs- und Lernräumen, die über soziale Bezüge und über das zivilgesellschaftliche und/oder ehrenamtliche Engagement für eine gemeinsame Sache und Aktion an bestimmten Orten oder in speziellen Settings entstehen. Die anwendungsorientierten Zugänge wurden aus der Ak-

des Programms der Lernenden Regionen weder direkt noch indirekt Erwähnung (siehe Cenamo 2019). Bezugsgrößen für die Gemeinden waren lokale, eigenständige Initiativen vor Ort.

tionslinie 6 – „Verstärkung von Community Education Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft“ (ebd.: 32) – des nationalen Strategiepapers gewählt. Die Aktionslinie 6 beinhaltet u.a. folgende Vision:

„Bildung wird von allen relevanten Institutionen auf lokaler und regionaler Ebene wie Gemeinden, Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern gemeinsam mit den unterschiedlichen Vereinen und NGOs sowie dem Arbeitsmarktservice und den Menschen vor Ort getragen und als sinnstiftender, partizipativer Prozess erlebbar gemacht.“ (ebd.)

So wie die Aktionslinie 6 die Sichtbarmachung und die Nutzbarmachung von kommunalen Institutionen und Räumen (vgl. ebd.) erreichen möchte, so erhoffte sich die Autorin dieses Beitrags, empirisch fundiertes Wissen in Hinblick auf individuelles und kollektives Entwickeln u.a. interpersoneller, sozialer und interkultureller Kompetenz innerhalb der kommunalen *Community* zu generieren. Auch das Erfahrbarmachen von lebensbegleitendem Lernen in offenen, kommunalen Lern-/Handlungsräumen war ein Anliegen der Studie. Im Sinne der empfohlenen „acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (ebd.: 12) wurden überdies die Entwicklung einer *unternehmerischen Kompetenz* in den Blick genommen (vgl. ebd.), speziell im Rahmen „freier“ Bildungsarbeit und auf das Freiwilligenengagement bezogen. *Community*-Orientierung meint also nicht nur eine Ortsbestimmung, sondern spielt inhaltlich und konzeptionell (vgl. von Unger 2012: 13) in der Entwicklung von bildungsrelevanten Aktionen eine zentrale Rolle.

Der Entdeckungszusammenhang auf regionaler Ebene: Die Leader-Region Villach Umland und das erste Kärntner Lern@fest

Das Forschungsprojekt „Commons – I Care“ knüpft zeitlich und räumlich an ein regionales Event, das „erste Kärntner Lern@fest“³, an, das von der PEKK, der Plattform für Erwachsenenbildung Kärnten/Koroška, dem Katholischen Bildungswerk und der *Leader-Region*⁴ *Villach-Umland* organisiert wurde. Die

3 Zum erwachsenenpädagogischen Format der Lernfeste kann hier nicht näher eingegangen werden, siehe allgemeine Informationen dazu unter <http://www.oieb.at/lernende-regionen/de/download0b3a.html?pid=9&cat=2> [Zugriff: 03.03.2019].

4 Die *Leader-Region* ist Teil des EU-Förderprogrammes für ländliche Entwicklung (LE2020). Zur *Leader-Region Villach-Umland* im speziellen siehe <https://rm-kaernten.at/lag-villach-umland/leader-14-20/> [Zugriff: 22.02.2019]. Die *Leader-Region* finanziert u.a. Bildungsprojekte wie beispielsweise das Lernfest. Querschnittsthema der *Leader-Regionen* ist die Förderung von lebensbegleitendem Lernen (vgl. ebd.).

Vereinsgründung *Villach-Umland* und jene der *Leader-Region* zielte grundsätzlich „auf Schutz und In-Wert-Setzung des Natur- und Kulturlebens, auf Wertschöpfungspartnerschaften und nachhaltige Nutzung der bestehenden Ressourcen sowie auf Gemeinwohl und auf Dienstleistungen der Daseinsvorsorge“ (Primosch et al. 2013: 20).

Ein Lernfest will gleichfalls *Community*-basiertes Wissen und Können einer Region in seiner Vielfalt (und mit allen Sinnen) erlebbar machen. Es möchte alle Altersgruppen ansprechen und Freude am Lernen (und an der Weiterbildung) über die Lebensspanne vermitteln. Im Format *Lernfest* können Vereine, Organisationen, Betriebe, BürgerInnen und alle Bildungseinrichtungen einer Region ihr Angebot zeigen und die BesucherInnen zum Mitmachen und Ausprobieren animieren. So dienen beispielsweise der politische Bezirk *Villach-Umland* und das Lernfest als empirisches Feld sowohl für die Erforschung *Community*-basierter Weiterbildungsstrategien als auch für die Sichtbarmachung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Trägerschaften und AkteurInnen gemeindenaher Weiterbildung. Die Gemeinden, die Bürgermeister bzw. die Gemeinderätinnen und -räte haben sich nämlich in der Entwicklung der Angebote für das Kärntner Lernfest sowohl vor als auch während des Festes aktiv mitbeteiligt.

Bezogen auf die genannten Aktionsfelder – einerseits der *Leader-Region* und andererseits des Lernfests – wird von Seiten der Autorin auf einen in Österreich erwachsenenbildungshistorisch relevanten Zusammenhang mit der am Gemeinwesen orientierten Erwachsenenbildung hingewiesen.

Theoretischer Begründungszusammenhang: Die am Gemeinwesen orientierte Erwachsenenbildung

Gemeinwesenarbeit (GWA) bzw. die gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung (gwo EB) hat in Österreich eine lange Tradition, die bis in die 1970er Jahre zurückreicht. Anton Rohrmoser gilt als Begründer und einer der Hauptvertreter der österreichischen GWA. Der Wirkungsbereich derselben, so Rohrmoser (2013), erstreckt sich über „ländliche Entwicklungsarbeit, eigenständige Regionalentwicklung, regionale Bildungs- und Kulturarbeit, Dorf- und Stadterneuerung“ (ebd.: 9). GWA wirkt also in sozialen Bereichen und im Rahmen der Erwachsenenbildung, sie ist – den kritischen Grundsätzen ihrer Entstehungszeit folgend – „Befreiungsarbeit“ (Rohrmoser 2013: 9) und so, wie sie Wolfgang Kellner (2013) umreißt, „immer auch ein Stück Widerstand gegen die umfassende Individualisierung aller Belange“ (ebd.: 133). Als kritische Tradition grenzt sich das gwo Lernen von einspurigem Kompetenzlernen ab (vgl. ebd.).

„Das Verhältnis zwischen KulturarbeiterInnen und TeilnehmerInnen einer Lern- bzw. Aktionsgruppe ist durch einen Dialog gekennzeichnet. Dieser Dialog ist mit autoritären Formen unvereinbar. Die Bildungs- und Kulturarbeit erfolgt gemeinsam mit den Betroffenen und nicht für sie. Jeder Lernende ist in bestimmten Bereichen auch ein Experte und jeder Lehrende bleibt auch ein Lernender.“ (Rohrmoser 2013: 10)

GWA ist ursprünglich in den 1950er Jahren im angelsächsischen Raum entstanden, um die Eigeninitiative, Selbstorganisation und Demokratiefähigkeit der Gemeinden/Regionen/Dörfer/Ortschaften/Gemeinschaften fördern zu können (vgl. Rohrmoser 2013). Über dialogische Arbeitsformen und Lernprozesse, über Situationsanalysen und Aktionsforschung, über Selbstorganisation und Konfliktbewältigung (vgl. ebd.) versucht(e) die GWA, grundsätzliche gesellschaftliche und strukturelle Abhängigkeiten *der Betroffenen* und eine (selbst- und fremdzugeschriebene) *Unmündigkeit* zu überwinden (vgl. ebd.). Interessant sind dabei Instrumente der am Gemeinwesen orientierten Arbeit, wie beispielsweise die *Aktivierende Befragung* von Anton Rohrmoser, die er in Anlehnung an Paulo Freire für die GWA adaptiert hat (vgl. Rohrmoser 2013). Dieses und andere Instrumente finden derzeit in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern u.a. in der (demokratie)politischen (Erwachsenden)Bildung und besonders in der *Community Education* Anwendung. Ansätze und Instrumente derselben, die historisch einer kritischen Erziehungswissenschaft bzw. einer befreienden, emanzipatorischen Bildungsarbeit zugeordnet werden können (vgl. Filla 2014), gerieten in den 1980er Jahren „mit dem Ende des sog. Realsozialismus“ (Burghardt/Höhne 2018: 197) in eine gewisse Legitimationskrise.

In jüngster Zeit aber werden Menschen in der Regionalentwicklung, Stadtplanung, in der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung sowie in der Politik mit unterschiedlichen Formaten eingeladen, sich zu beteiligen, und für sie spannende Themen zu bearbeiten.⁵ In Gestalt unterschiedlichster Formate wie jenes der „DenkBar“ (Jungmeier/Mader/Seebacher 2013: 4) oder das der „Reallabors“ (Veciana/Neubauer 2016: 14) beispielsweise werden selbstgewählte Themenfelder bearbeitet, konkrete Fragestellungen beantwortet oder es wird ein gänzlich offener Gedankenaustausch angeregt (vgl. Jungmeier/Mader/Seebacher 2013).

„Ein Reallabor bezeichnet einen gesellschaftlichen Kontext, in dem Forscherinnen und Forscher Interventionen im Sinne von *Realexperimenten* durchführen, um über soziale Dynamiken und Prozesse zu lernen. Die Idee des Reallabors überträgt den naturwissenschaftlichen Labor-Begriff in die Analyse gesellschaftlicher und politischer Prozesse. Sie knüpft an die experimentelle Wende der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an. Es bestehen enge Verbindungen zu Konzepten der Feld- und Aktionsforschung.“ (Veciana/Neubauer 2016: 14)

5 Siehe beispielsweise in Österreich „OTELO“, die Offenen Technologie Labors unter: <https://otelo.or.at/ueber-otelo/> [Zugriff: 02.02.2019].

Formate „partizipativer Forschung und transdisziplinärer Wissenschaft“ (ebd.: 16) erleben derzeit in Österreich (und auch in Kärnten) eine Hochkonjunktur und/oder eine Renaissance – je nachdem, ob man diese in der Entwicklungslinie einer gwo EB und/oder Aktionsforschung betrachten will. Vielleicht entstehen sie gegenwärtig mit dem Anspruch einer Alternative zu Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich oder in kritischer Auseinandersetzung mit Lernsettings und -formaten, die ausschließlich verwertungsorientiert wirken.

Community-Education-Instrumente werden allerdings gleichwohl ambivalent – nämlich zwischen Systemerhaltung und Systemkritik – eingesetzt: So können beispielweise Instrumente der GWA oder Maßnahmen der Aktionslinie 6 zur „Verstärkung ‚*Community-Education*‘-Ansätzen“ (BMUKK et al. 2011: 32) sowie beispielsweise ganze EU Programme wie das der *Lernenden Region* u.U. aus (macht)kritischer Sicht als programmatische oder system-affirmative Bildungssteuerungsinstrumente verstanden werden, weil „das Regieren zunehmend [...] über zivilgesellschaftliche Instanzen [...] funktioniert“ (Stövesand 2007: o.S.). Formate der *Community-Education* finden also auch im Sinne post-demokratischer „Gouvernementalität“⁶ (Foucault 2000; 2004a; 2004b) Verwendung (vgl. ebd.).

„*Regierung* operiert nicht mehr nur mit expliziten oder indirekten Verboten, mit Autorität und Repression, sondern mit der Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt sind (Bröckling/Lemke/Krasmann 2000: 29). Im neoliberal geprägten Staat ist diese Entwicklung besonders ausgeprägt.“ (Stövesand 2007: o.S.)

Es tut sich also für die Erwachsenenbildungswissenschaft ein großer Gestaltungsraum auf, nämlich die Erforschung von Methoden, Formaten, Instrumenten und (offenen) Lernräumen sowie von historisch belegten, wissenschaftstheoretisch-epistemologischen Brückenschlägen zwischen einer institutionellen Erwachsenenbildung und einer *Community*-basierten („freien“) Bildungsarbeit. Letztere scheint sich nämlich in gegenwärtigen sozialen Bewegungen und/oder in bürgerschaftlichem Engagement vermehrt niederzuschlagen (siehe dazu auch Faulstich/Trumann 2016). Trotz kritisch-abwägender Einschätzung genannter Formate richtet sich die hier vorgestellte Studie in ihrem Begründungszusammenhang auf eine am Gemeinwesen orientierte österreichische Erwachsenenbildungspraxis und -historie (vgl. Filla 2014).

6 „Der Begriff *Gouvernementalität* umfasst (...) die Wechselseitigkeit von Machttechniken (Macht verstanden als Fähigkeit, das eigene und das Handeln anderer zu bestimmen) und Wissensformen bzw. politischen Programmen. (...) Mit *Gouvernementalisierung* bezeichnet Foucault insgesamt einen Prozess, in dessen Verlauf sich der Staat seit dem 16., insbesondere aber seit dem 18. Jahrhundert immer weiter vor verlagert, so dass das Regieren sich nicht mehr nur an staatlichen Institutionen festmacht, sondern zunehmend an zivilgesellschaftlichen Instanzen und an Praxen der Selbstführung oder Selbstbestimmung - sich also in die Individuen selbst hineinverlagert (Foucault 2000b: 69).“ (Stövesand 2007: o.S.)

Die Studie „*Commons – I Care*“

Im Zuge der forschungstheoretischen und forschungspraktischen Auseinandersetzung mit der Ausgangslage in Kärnten, entschied das Projektteam, alle 15 Gemeinden⁷ der Leader-Region *Villach-Umland* in die qualitativ-interpretative Studie einzubeziehen. Es wurden dafür alle Bürgermeister⁸ der 15 Gemeinden interviewt, in einzelnen Ortschaften waren Gemeinderätinnen und -räte für Bildung und Soziales am Gespräch mitbeteiligt. Die politisch Verantwortlichen dieser Gemeinden waren nämlich als Mitglieder der *Leader-Region* direkt von der PEKK in die gemeindenah Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für das geplante Lernfest involviert worden.

Commons werden vor dem Hintergrund einer am Gemeinwesen orientierten (Weiter)Bildungsarbeit bzw. einer gwo eigenständigen Regionalentwicklung bedeutsam. *Commons* sind bekannterweise Naturgüter und materielle Ressourcen wie Wasser, Wald, Luft, Rohstoffe, Lebewesen, können aber ebenso soziale und kulturelle Ressourcen wie Plätze, Wissen, Ideen, Traditionen, die im Besitz der Gemeinschaft sind und gemeinschaftlich geteilt und gestaltet werden (können), sein (vgl. Rilling 2009). Da sich in dem regionalen Entdeckungszusammenhang bereits gezeigt hat, dass die kulturelle und wirtschaftliche Belebung sowie das *Gemeinwohl* den lokalen Trägern der konfessionell-nicht-gebundenen sowie der konfessionellen Erwachsenenbildung, der *Leader-Region* und schließlich den Gemeinden am Herzen liegt, wurde die Studie in „*Commons – I care*“ umgetauft. Dies geschah nicht zuletzt wissenschaftlich gestärkt durch bestehende theoretische Analysen von Peter Faulstich (2015), der die Verschränkung von Erwachsenenbildung und *Gemeinwohl* aus der Perspektive der Postmoderne betrachtet und der zusammen mit Jana Trumann „Allmende- bzw. Commons-Gedanken“ (Faulstich/Trumann 2016: 6) aus erwachsenenbildnerischer Perspektive analysiert.

Die Einstiegsfrage der Bürgermeistergespräche in der *Leader-Region* betraf also die jüngst erlebten Erfahrungen im Rahmen der gemeindenah entwickelten Bildungsveranstaltungen, die schließlich ins erwähnte Kärntner Lernfest 2018 mündeten. Die Interviews knüpften somit an die konkret-gelebte Erfahrung und an die erwachsenenpädagogische Praxis der regionalen/kommunalen (Weiter)Bildungsstrategie in Kärnten an.

7 Die Gemeinden sind (alphabetisch gereiht): Afritz am See, Arnoldstein, Arriach, Bad Bleiberg, Ferndorf, Finkenstein, Fresach, Hohenthum, Nötsch im Gailtal, Paternion, Stockenboi Treffen am Ossiachersee, Velden am Wörthersee, Weißenstein und Wernberg.

8 Es kann die Schreibweise nicht gegendert werden, da die Bürgermeister in diesen 15 Gemeinden alle männlich sind. Dass vielleicht in dünn besiedelten, strukturschwachen Regionen und speziell in Kärnten noch (berufliche Weiter-)Bildung im Bereich Gendergerechtigkeit gemacht werden kann, scheint hier nahezuliegen. Im Rahmen dieses Beitrags kann das Thema nicht ausgeführt werden.

Die forschende Haltung der Autorin stützte sich in Anlehnung an das (arbeits-)ethnografische Prinzip von Sven Lindqvist (1989) „Grabe, wo Du stehst“⁹ u.a. auf eines der Prinzipien der GWA, nämlich auf „Partizipation im Sinne von Mitdenken, Mitentscheiden und Mitverantworten“ (Rohrmoser 2013: 10). Lindqvist vertrat, so wie die GWA, den Standpunkt, dass die Bevölkerung die eigene Sicht einbringen, an eigene Erfahrungen anknüpfen und somit an der Zukunftsgestaltung mitwirken solle, sodass individuelle und kollektive Interessen in Entscheidungen und Aktionen miteinfließen könnten (vgl. ebd.).

Die Bürgermeister bzw. die Gemeinderätinnen und -räte, das zeigte sich bereits während der Besuche in den jeweiligen Gemeindehäusern, verfügen bezogen auf die jeweilige Gemeinde über ein genuines, lebensweltlich¹⁰ geprägtes und arbeitsplatznahes Alltags- und Erfahrungswissen. Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass Bürgermeister in der Region *Villach-Umland* sozial stark vernetzt und authentisch bemüht sind, für alle BürgerInnen zentrale Ansprechperson zu sein. Sie waren es auch, die in der Entwicklung der gemeindenahen Weiterbildungsangebote in Zusammenarbeit mit der PEKK, die Wünsche und Erwartungen der BürgerInnen, der dörflichen Vereine und des lokalen Ehrenamts größtenteils in die Planung eingebracht haben, auch wenn eine „aktivierende Befragung“ (Rohrmoser 2013: 11) der BürgerInnen wohl eine direktere Mitsprache ermöglicht hätte. Die politisch Verantwortlichen auf der kommunalen Ebene sind meist selbst als BürgerInnen (und häufig als Obmann/-frau) in ehrenamtlicher Tätigkeit engagiert. Sie kennen das lokale Vereinswesen von innen und außen. Dies hat schließlich die Projektleitung darin bestärkt, die Bürgermeister selbst zu befragen. So basiert der vorliegende Beitrag auf zwei Annahmen, die sich aus Daten der Studie speisen:

Einerseits müssen sich ländliche Gemeinden in strukturschwachen Regionen *volens nolens* wegen eines fortschreitenden demographischen Wandels¹¹ immer mehr von *bloßen* Bildungsverwaltern zu regionalen Bildungsgestaltern entfalten, wenn sie neben urbanen Lebensräumen bestehen, regionale Eigenständigkeit bewahren und schließlich auf dem Arbeitsmarkt *wettbewerbsfähig* sein wollen. Studien von Aigner-Walder und Klinglmair (2015) sowie Remdisch und Müller-Eiselt (2011) haben übrigens eine Abwanderung junger Menschen aus Kärnten in andere österreichische Bundesländer festgestellt.

9 Die *Grabe-wo-Du-stehst-Bewegung* wurde 1978 in Schweden gegründet und machte *Alltagsgeschichte* zum zentralen Thema (vgl. Lindqvist 1989). Sven Lindqvist forderte die schwedische Bevölkerung auf, die eigene Geschichte, die aus mündlichen Überlieferungen hervorgehe, nutzbar zu machen, da es sich dabei um von der traditionellen und professionellen Geschichtsschreibung *übersehenes* Material handle (vgl. Lindqvist 1989).

10 Zum Lebensweltbegriff siehe Cennamo/Kastner/Schlögl (2018).

11 Schwächere Geburtskohorten, die die Altersstruktur von den Jüngeren hin zu Älteren verschieben und einer in Kärnten nur marginal prognostiziert wachsenden Bevölkerung bis 2030 (vgl. Statistik Austria 2019).

Andererseits spielen Gemeinden für die (Erhöhung der) Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung auf dem Lande bereits eine zentrale Rolle, auch wenn offene Lernräume und *freie* Bildungsarbeit statistisch nicht erfasst werden und damit die Teilnahme daran unsichtbar ist. Die Nicht-Erhebung regionaler Bildungs- und Kulturarbeit hat vielleicht damit zu tun, dass der vorherrschende Diskurs innerhalb der Erwachsenenbildung von einem im ländlichen Bereich (vermeintlich) dominierenden Freizeitprofil der Bildungsangebote Abstand nimmt (vgl. Klemm 2013). Solcherart beschaffene Angebote, wie beispielsweise das Lernfest, stellen jedoch, so würden es vielleicht auch Paulo Freire oder Anton Rohrmoser sehen, höchstwahrscheinlich eine Alternative innerhalb der *verwertungsorientierten* (Erwachsenen)Bildung dar und sollten neben den „gewohnten“ Weiterbildungsangeboten ihre Daseins-Berechtigung in der Praxis und innerhalb einer (kritischen) Erwachsenenbildungswissenschaft haben dürfen. *Bottom-up*-Weiterbildungsstrategien in strukturschwachen Gebieten müssen vielleicht gerade in *offenen* Lernräumen ansetzen, will auch die *traditionelle* Weiterbildung nicht den Anschluss verlieren und in kleinräumlichen Gebieten trotz mangelnder Strukturen bestehen bleiben.

„Weiterbildungsprozesse [...] stehen in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Grundorientierungen, wie sie in Gesellschaftsbildern artikuliert und interpretiert werden. Die Intentionalität der Teilnehmenden wird ausgerichtet auf bestehende Situationen und auf die Entwürfe zukünftiger Perspektiven.“ (Bremer et al. 2015: 245)

Die Bürgermeister und ländlichen Gemeinden sind stark bemüht, u.a. dem massiven Urbanisierungsprozess, denen ländliche Regionen wie Kärnten ausgesetzt sind, gerade was die Strukturen der (Weiter)Bildung anbelangt, größtenteils eigenständig und mit eigenen Initiativen entgegenzuwirken.

Forschungsinstrument/e und die forschungsleitende/n Frage/n

Die forschungsleitenden Fragen ergaben sich aus den vorher angeführten Überlegungen und lauten wie folgt:

- Zeigt sich ein reflexives Bewusstsein der geringeren Weiterbildungsteilnahme in ländlichen Regionen? Wie werden diese Zahlen wahrgenommen, wie gedeutet?
- Wie werden die nationalen Entwicklungsstrategien zur Verbesserung der Weiterbildungsteilnahme und besonders die Aktionslinie 6 von Bürgermeistern/Gemeinden wahrgenommen?
- Wie zeigt sich kommunales Zusammenwirken verschiedener Akteure und Akteurinnen in Nachbarschaft/Dorf/Gemeinde zur regionalen (*bottom-up*) Umsetzung, Förderung und Etablierung der Ziele der nationalen Strategien?

- Welche gemeindenahen, an der Lebenswelt orientierten oder arbeitsplatznahen, „freien“ Bildungspraxen können auf lokaler Ebene genannt werden?
- Wie werden kommunale, kleinräumliche Bildungsbedarfe von politisch Verantwortlichen auf Gemeindeebene wahrgenommen oder aufgegriffen und wie z.T. selbstorganisierte „freie“ Bildungsangebote unterstützt, betreut, begleitet, u.U. auf den Weg in die Professionalisierung und Qualitätssicherung hinbegleitet?

Die qualitativen Daten setzen sich insgesamt aus 15 leitfadengestützten Bürgermeistergesprächen in Anlehnung an das narrativ-episodische Interview nach Flick (2007: 238ff.) zusammen, welche unter Bezugnahme auf die *Grounded Theory* nach Corbin und Strauss (2015) und Charmaz (2014) ausgewertet und zu Thesen zusammengefasst wurden.

Ziele der Studie

Mit den Bürgermeistergesprächen wurde beabsichtigt, empirisch fundiertes Wissen:

- hinsichtlich der *Sensibilisierung* der Gemeinden für die LLL Strategien und für die regionale Umsetzung derselben (speziell die Aktionslinie 6 betreffend) zu ermitteln,
- *kontextsensitive Daten* (vgl. Nowotny/Gibbson/Scott 2014) in Bezug auf vorhandene regionale Umsetzungsstrukturen bzw. auf den Ausbau und die Nutzung von kommunalen Netzwerken zu generieren und
- *sozial robustes* (vgl. ebd.) Alltags-/Erfahrungswissen qualitativ zu erfassen bzgl. Zusammenarbeit im Bereich kommunaler Bildungsangebote mit lokalen Vereinen, mit NGOs, dem Ehrenamt sowie den institutionalisierten und professionalisierten (Weiter)Bildungseinrichtungen.

Zentrale Thesen bzw. Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags kann die vollständige Darlegung der Ergebnisse und der Thesengenerierung nicht abgebildet werden (siehe dazu Cennamo 2019). Doch sollen an dieser Stelle zwei zentrale Thesen vorgestellt werden, die auf empirischen Daten basieren und mit Wissensbeständen theoretisiert wurden, u.a. mit dem Ziel, die forschungsbezogene Wichtigkeit einer Verschränkung von „freier“ Bildungsarbeit und (Zivil)Gesellschaft in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu unterstreichen:

These 1: Kommunale Gestaltungsprozesse in und mit der „Ortsgesellschaft“ (Schütze 1976) befördern Lernen und (Weiter)Bildung in der Region

In den 15 Kärntner Gemeinden, so ein zentrales Ergebnis der Studie, ist *lebensumfassendes Lernen* eng an die aktive Teilnahme und gemeinschaftliche Teilhabe an örtlich-alltäglichen Gestaltungsprozessen der Gemeinde geknüpft.

„Die Vermittlung von explizitem Wissen [geschieht] häufig fremdorganisiert im institutionellen Kontext (allgemeinbildende Schulen, Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen, Institutionen der beruflichen Weiterbildung im Besonderen und der Erwachsenenbildung im Allgemeinen), die von implizitem dagegen [geschehen] vielfach eher selbstorganisiert, häufig in der sozialen Interaktion (Familie, Nachbarschaft, Arbeitsteam, Interessengemeinschaft, soziale Gruppe etc.).“ (Messerschmidt/Grebe 2003: 59)

Dieses *implizite Lernen* in *Community*-basierter Bildungsarbeit geschieht lokal und vielfach jenseits von *planvoller* Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung. *Community*-basierte Ansätze fußen ebenso auf Vorstellungen eines *situier*ten Lernens. John Dewey, Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, der nicht selten als „geistiger Urvater“ (Buhren 1997: 18) des lebenslangen Lernens betrachtet wird, war ein prominenter Proponent dieser *impliziten* und *situier*ten Lernkonzepte nicht zuletzt im Kontext von *Community building* Strategien in benachteiligten Chicagoer Stadtteilen oder in Bezug auf bildungsbenachteiligte (soziale) Randgruppen (vgl. ebd.). Dewey ging – und das ist zentral auch für die vorliegende Studie – von einer „ursprünglichen Einheit von Lernen und Leben“ (ebd.:19) aus. Auf die 15 Gemeinden zurückbezogen hatte sich nämlich gezeigt, dass sich gleichfalls Ideen, Formate und Lernangebote aus lebensweltlichen und sozialen Kontexten entwickeln. Diese entstehen häufig im Rahmen der lokalen Vereinstätigkeit. „Freie“ und selbstinitiierte Bildungsarbeit im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen in den Blick zu nehmen, ist in Anlehnung an Faulstich/Trumann (2016), eine wichtige Aufgabe der gegenwärtigen Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft:

„Gegenwärtig engagieren sich verstärkt Menschen in Initiativen und Projekten (Bürgerinitiativen, Gemeinschaftsgärten, Repair-Cafés, Tauschnetzwerken uvm.). Dieses Engagement schließt an den Allmende- bzw. Commons-Gedanken an, der von einer gemeinschaftlichen Verantwortung für Gemeingüter ausgeht und auf die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung abhebt. Ausgangspunkt ist der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten und Handlungsalternativen zum Bisherigen entwickeln. Wenn nun die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Welt und die konkrete Ausgestaltung des Zusammenlebens kooperativ, im Dialog, reflektiert und weiterentwickelt werden, dann sind solche kollaborativen Handlungsräume auch Lernräume.“ (Faulstich/Trumann 2016: 7)

Gerade wenn es darum geht, verborgene und unberücksichtigte Teilnahmequoten an („freier“) Weiterbildung u.a. auf dem Land sichtbar zu machen, scheint diese (prominente) Perspektive bedeutsam zu sein. Historisch betrachtet ist

„freie“ Bildungsarbeit ebenso kein neues Phänomen und hatte bereits in der Vergangenheit einen selbstbestimmten und emanzipatorischen Charakter:

„Am Anfang standen die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts, die nur einem kleinen Adressatenkreis gebildeter Bürger offenstanden. Schon im beginnenden 19. Jahrhundert bildeten sich die ersten berufsbezogenen Zusammenschlüsse [...], die vorrangig der beruflichen Fortbildungen dienen sollten, gefolgt von Handwerker- und Arbeiterbildungsvereinen (Berg u.a. Bd.III 1987). Auch die Kirchen, in ihrer früheren Funktion als Träger des Schulwesens weitgehend abgelöst, gründeten eigene Volksbildungsvereine, daneben wurden kommunale Bücherei- und Lesevereine, die ebenfalls Bildungsaufgaben wahrnahmen, sowie andere Träger „freier“ Volksbildung geschaffen (Berg u.a. Bd.IV 1991 und Bd.V 1989).“ (Messerschmidt/Grebe 2003: 57f.)

Den gegenwärtigen Stellenwert *freier* Bildung bzw. des „impliziten Lernens“ in offenen Formaten wie „Reallabors oder DenkBar’s“ im Rahmen sozialer Bewegungen und/oder in selbstorganisierten Lernkontexten wie „in der sozialen Interaktion (Familie, Nachbarschaft, Arbeitsteam, Interessengemeinschaft)“ (ebd.: 59) zu reflektieren, scheint nicht zuletzt auch in Anbetracht historischer Formate wie die *Studienzirkel* in Dänemark (vgl. Bartelmuhs 1993), die *Arbeitsgemeinschaften* in der Weimarer Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2017) oder beispielsweise die *Fachgruppen* der Volkshochschule Ottakring der 1920er Jahre (vgl. Filla 2014), die alle primär auf Austausch und nicht auf Belehrung angelegt waren/sind, eine wichtige Aufgabe für die Erwachsenenbildungsforschung zu sein.

Vereine und Verbände waren seit dem 19. Jahrhundert (damals auf die bürgerliche Gesellschaft bezogen) „Ausdruck selbst organisierter Interessenvertretung“ (Messerschmidt/Grebe 2003: 57). Ähnlich verhält es sich gegenwärtig in den Gemeinden, wo sich ein starkes Bewusstsein für gemeinnützige Bedarfe zeigt. Das lokale Vereinswesen wird in allen Interviews zentral gesetzt, wenn es beispielsweise um die Frage des lebensbegleitenden Lernens geht. Allein in der *Leader-Region Villach-Umland* gibt es laut Vorstudie¹² 578 Vereine. Die Bürgermeister nannten nicht nur gemeinnützige und kulturell wertvolle Tätigkeiten der Vereine selbst, sondern auch Überlegungen dazu, wie beispielsweise neue Vereinsgründungen im Bildungsbereich unterstützt werden könnten. Diese neuen Bildungsinitiativen, die nicht zuletzt auf unternehmerisches Engagement hinweisen, wurden mehrfach erwähnt. Daneben betonen Bürgermeister jedoch auch ihre Sorge um die Zukunft des lokalen Vereinswesens. Das Freiwilligenengagement sei in Folge eines strengeren und umstrittenen Vereinsgesetzes auf dem Land bedroht. Es bestünde das Risiko einer geringeren Verantwortungsübernahme von Seiten der BürgerInnen, wenn es u.a. darum geht, für ehrenamtliche Tätigkeit mit persönlichem Vermögen haften zu müssen. Es ließen sich laut Erfahrungsbericht der InterviewpartnerInnen in den

12 Im Rahmen ihrer Praktika beim Land Kärnten erhoben Theresia Trojer und Christoph Tragl die Vereine in der Region *Villach-Umland* und stellte damit relevante Kontextinformationen für die vorliegend dargestellte Studie bereit.

Gemeinden immer weniger Obmänner oder Obfrauen für die Vereinsarbeit gewinnen. Einzelne Maßnahmen der Aktionslinie 6 scheinen sich im Zusammenhang mit den hier präsentierten Ergebnissen immer mehr als ein dringender Bedarf zu entpuppen, nämlich:

- „Aufwertung von ehrenamtlichem Engagement und Freiwilligenarbeit durch umfassende Anerkennungsverfahren für informell erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen;
- Ausbau der Freiwilligenzentren zu Anlauf- und Informationsstellen für freiwilliges Engagement, als Vermittlungs- und Vernetzungsstellen sowie zur Begleitung von Freiwilligen;
- Förderung und Ausbau der Aus- und Weiterbildung für FreiwilligenkoordinatorInnen und FreiwilligenmanagerInnen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung“ (BMUKK et al. 2011: 35).

In soeben genannten erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern bewegen sich vor Ort u.a. die Kärntner Bildungswerke, konfessionelle Bildungswerke und Bildungshäuser sowie die Kärntner Volkshochschulen, die pädagogisch allerdings in geringerem Maße am Gemeinwesen orientiert handeln/wirken (vgl. Kellner 2013). Im Sinne einer erhöhten Sichtbarkeit einer am Gemeinwesen orientierten Erwachsenenbildung und von Weiterbildungsangeboten auf kommunaler Ebene tun sich in politischer, institutioneller und wissenschaftlicher Hinsicht Gestaltungsräume für eine (nationale und regionale) Unterstützung der Gemeinden auf.

These 2: Die Region wird zur Bezugsgröße und ersetzt urbane Maßstäbe

Die Bürgermeister sprachen in den Interviews offen ihren Unmut aus, wenn es darum ginge, „top-down“ Hinweise zu erhalten bzw. wenn beispielsweise erwartet wird, dass Maßnahmen und Strategiepapiere lokal greifen. Bildung sei nach deren Einschätzung meist zu *elitär*, *eng* oder zu *fern* von regionalen Bedarfen gesetzt. Die These in Anlehnung an Ulrich Klemm (2013) unter dem Stichwort *Mentalitätsstruktur*, die besagt, dass die Region zur Bezugsgröße wird und urbane Maßstäbe ersetzt, trifft besonders auf dieses empirische Beispiel von regionaler Umsetzung der nationalen Weiterbildungsstrategien in Kärnten zu: Bildungsbedarfsanalysen und entsprechende (Zielgruppen-)Angebote, so dokumentieren die Erfahrungsberichte der Bürgermeister, könnten nur im Zusammenspiel aller (regionalen) Interessenvertretungen geschehen. Peter Faulstich und Jana Trumann haben sich 2016 mit dem Thema kritisch auseinandergesetzt:

„Wie mag eine Brücke zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissenserzeugung und Lebenserfahrung, zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Lernen

aussehen? Wer vermag diese zu schlagen und vor allem wie? Die gewohnten Wege in Erwachsenenbildung und Hochschulbildung: „Normale Seminare“, Kurse, Programme und Studiengänge scheinen diesen Brückenschlag nicht mehr leisten zu können“. (ebd.: 1)

Faulstich selbst plädiert für einen Wissenschaftsbegriff, der Alltagswissen inkludiert. Gemeinden zeigen in diesem Sinne *sozial robustes* (vgl. Nowotny/Scott/Gibbson 2014) Alltags- und Erfahrungswissen in Bezug auf ländliche Bedingtheiten und lebensweltliche Gegebenheiten in Kärnten, die wissenschaftlich vielleicht nicht immer ernst genommen werden.

Ländliche Kommunen stellen außerdem lokale Erprobungs- und Erfahrungsräume für die soziale Inklusion von Menschen aller Sprachen, aller (sozioökonomischen) Lebenslagen und aller Lebensalter zur Verfügung. Da ist „Lernen [...] integraler Bestandteil des zivilgesellschaftlichen Engagements“ (BMUKK et al. 2011: 32). Dies geschieht (in Kärnten) jenseits politischer Lager.

Gemeinden werden in gewisser Hinsicht zum überschaubaren Lernort oder gar zur „Denkschule“ für das Zusammenleben. Rekonstruierte Erzählungen in den narrativen Passagen der Interviews erinnern an Ludo M. Hartmanns volksbildnerischem Konzept der „Denkschule“ (dort auf die Volkshochschule der Jahrhundertwende im *Roten Wien* bezogen), wonach ein wenn auch an *neutralen* Inhalten geschultes Denkvermögen für das Erkennen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge unabdingbar sei (vgl. Filla 2014). Diese lernförderlichen Beziehungsräume und kleinräumlichen Lernorte sind nicht zuletzt im Sinne einer politischen Bildung und *aktiven Bürgerschaft* von großer Relevanz, wenn es darum geht, Erfahrungswissen in Bezug auf soziale Kohäsion zu generieren. Community ist in diesem Sinne die kleinste gesellschaftliche Einheit (vgl. Buhren 1997), die „beforscht“ werden kann.

Die Bürgermeister und die Gemeinderätinnen und -räte verfügen grundsätzlich über eine große Sensibilität für soziale Belange in den grundlegenden (ortsgesellschaftlichen) Bedarfen und Bedürfnissen, auch wenn in den Gesprächen vielfältige personale Wert- und Weltverständnisse und je unterschiedliche kommunale Herausforderungen die Gemeinden und den jeweiligen Ort prägen.

Conclusio

Die qualitative Studie zeigt einerseits Phänomene einer ländlichen Bildungs- und Kulturarbeit, die von einer traditionellen Erwachsenenbildung noch häufig kritisiert wird, beispielsweise das Konkurrenzverhalten unter den Trägern, veraltete Infrastrukturen, ein dominierendes Freizeitprofil der Bildungsangebote oder (vermeintlich) mangelnde Professionalisierung (vgl. Klemm 2013). An-

dererseits aber haben sich Prinzipien der am Gemeinwesen und an den „Commons“ orientierten Erwachsenenbildung, das „Lernen[s] vor Ort“ (ebd.) und ein stark ausgeprägter Sinn für eigenständige Regionalentwicklung als Alternativen zur „Raumordnungspolitik von oben“ (ebd.: 205) gezeigt. So wie in dem nationalen Strategiepapier festgehalten, haben die Gemeinden in *Villach-Umland* „Initiativen wie Stadtteilarbeit, Lernende Region sowie jede Form von am Gemeinwesen orientierter Bildungsarbeit [...] wichtige Entwicklungen von *Community Education*-Ansätzen in ihren jeweiligen Bereichen in Gang gesetzt“ (BMUKK et al. 2011: 34). Kommunale Weiterbildungsstrategien in Kärnten als eigenständiges Erfahrungs- und Praxiswissen sichtbar zu machen, wertzuschätzen und als „Gemein(de)gut“ zu fördern und zu stärken, versteht sich in diesem Beitrag als wissenschaftlicher Auftrag der gegenwärtigen Erwachsenenbildung(sforschung) speziell im Bereich der *Community Education*. Die Kärntner Gemeinden verstehen sich zusammenfassend als Impulsgeber und Impulsempfänger von lokalen (Berufs-)Bildungsaspirationen.

Folgende Prämissen sind – basierend auf empirischen Daten und theoretischen Überlegungen – bedeutsam, nämlich: Der Wirkungsradius der Angebote kann (und soll) speziell im Bereich der arbeitsintegrierten bzw. arbeitsplatznahen – beruflichen – Bildung erweitert und in Richtung Breite und Tiefe der Weiterbildungsangebote (auch von Seiten der anerkannten Erwachsenenbildungsträgerschaften) stärker differenziert werden. Dass im ländlichen Raum „die Zielgruppen [...] vielfältig und oft sehr unterschiedlich, das Angebotsspektrum weitläufig und daher nicht immer abgestimmt“ (vgl. ebd.) sind, wurde schon in dem nationalen Strategiepapier und in der Dokumentation zu den Lernenden Regionen festgestellt. Immer noch (auch wenn Programme auslaufen) bedarf es in dünn besiedelten und strukturschwachen Regionen einer konkreten Bereitstellung personeller Ressourcen sowie einer finanziellen Förderung für „freie“, ländliche/regionale u.U. am Gemeinwesen orientierte Erwachsenenbildung.

Eine „Aufnahme bzw. Verstärkung *Community Education*-relevanter Aspekte in die Leistungsvereinbarungen des bm:ukk mit den großen Dachverbänden der Erwachsenenbildung (KEBÖ) und in die Leistungsvereinbarungen des BMWF mit den öffentlichen Universitäten“ (BMUKK et al. 2011: 35) könnten, wie es die Entwicklungsstrategien selbst suggerieren, ein wünschenswerter Schritt in Richtung „Revitalisierung“¹³ (Klemm 2013: 201f.) ländlicher Regionen als Orte des Zusammenlebens, des (lebensumfassenden) Lernens und Arbeitens sein.

13 Klemm (2013) nennt „auf der Grundlage der Defizitanalyse ländlicher Erwachsenenbildung“ (ebd.: 201) Perspektiven, die aus parallel dazu sich entwickelten innovativen Praxismodellen in „Deutschland, Österreich und Südtirol, die allerdings nur selten im gegenseitigen Austausch stehen“ (vgl. ebd.) entstanden sind. Er nennt diesbezüglich die „Revitalisierung“ (ebd.: 201-202) als „Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum“ (ebd.: 202).

WissenschaftlerInnen und engagierte (aktive) BürgerInnen können die Gespräche zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sowie Politik weiterhin anerkennen, alternative und innovative Lernkulturen und Lernformate der *Community Education* und/oder der „freien“ (Weiter)Bildungsarbeit historisch und/oder im Ländervergleich beforschen. Diese Studien können vermutlich inter- und transdisziplinär auf (ländliche) Zukunftsfähigkeit hin für Leben, Bildung und Beruf fokussiert sein, was für eine akademische Bildungs- und Forschungsstätte in der Alpen-Adria-Region und unter dem Zeichen gesellschaftlichen Wandels, jugendlicher Abwanderung und wirtschaftlicher Stagnation in Kärnten, unabdingbar und gesellschaftlich verantwortungsvoll erscheint.

Literatur

- Aigner-Walder, Birgit/Klinglmair, Robert (2015): Brain Drain – Hintergründe zur Abwanderung aus Kärnten. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Bartelmus, Ingrid (1993): Studienzirkel. Methode der gewerkschaftlichen Bildung. In: Die österreichische Volkshochschule Magazin für Erwachsenenbildung 44, 167, S. 5-7.
- BMUKK/BMWF/BMASK/BMWFJ (Hrsg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Buhren, Claus G. (1997): Community Education. Münster u.a.: Waxmann.
- Burghardt, Daniel/Höhne, Thomas (2018): Marxistische Pädagogik. Ein historisch-systematischer Abriss. In: Engelmann, Sebastian/Pfützner, Robert (Hrsg.): Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld: Transcript, S. 197-216.
- Cennamo, Irene (2019): Forschungsbericht zu „Commons – I Care“ (unveröff.).
- Cennamo, Irene/Kastner, Monika/Schlögl, Peter (2018): (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung. Explorations zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Dausien, Bettina/Holzer, Daniela/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 95-116.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. Second Edition. London: Sage.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Fourth Edition. London: Sage.

- Erler, Ingolf/Kloyber, Christian (2013): Editorial. Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> [Zugriff: 12.12.2018].
- Faulstich, Peter (2015): Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [Zugriff: 20.02.2019].
- Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf> [Zugriff: 10.12.2018].
- Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Hannover: Offizin.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich/Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 41-67.
- Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesungen am Collège de France 1977-1978. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jungmeier, Peter/Mader, Wolfgang/Seebacher, Eva (2013): Die Weisheit der Vielen. Community Education in der Praxis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> [Zugriff: 15.12.2018].
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE.
- Klemm, Ulrich (2013): Von der ländlichen Erwachsenenbildung zur Lernen-Region. Zur Genese gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rohrmoser, Anton (Hrsg.): GemeinwesenArbeit im ländlichen Raum. 2. Aufl. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag. S. 199-220.
- Lindqvist, Sven (1989): Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Grabe, wo du stehst. Hrsg. v. Dammeyer, Manfred. Berlin: Dietz.
- Messerschmidt, Rolf/Grebe, Regina (2003): Historische Lernkulturen. Von der erzieherischen Lehrkultur zur selbst organisierten Lernkultur? In: QUEM-

- Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH, 82, S. 45-178.
- Nolda, Sigrid (2017): Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2014): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. 4. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Poster, Cyril (1982): Community Education. It's development and management. London: Heinemann.
- Primosch, Irene/Pfefferkorn, Wolfgang/Hiess, Helmut/Köfeler, Melanie (2013): LAG Region Villach-Umland Entwicklungsstrategie 2020. Villach. https://rm-kaernten.at/wp-content/uploads/2018/07/171221-LES_Villach-Umland_14-20_ab-2018.pdf [Zugriff: 18.02.2019].
- Remdisch, Sabine/Müller-Eiselt, Ralph (2011): Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 59, 2, S. 2-6.
- Rilling, Rainer (2009): Plädoyer für das Öffentliche. In: Candeias, Mario/Rilling, Rainer/Weise, Katharina (Hrsg.): Krise der Privatisierung. Rückkehr des Öffentlichen. Berlin: Dietz, S. 175-190.
- Rohrmoser, Anton (2013): Streiflichter der Entwicklung der Gemeinwesenarbeit in Österreich. In: Ders. (Hrsg.): GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum. 2. Aufl. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 9-17.
- Rohrmoser, Anton (2013): Gemeinwesenarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Erfahrungsbericht über 25 Jahre ländliche Entwicklungsarbeit. In: Ders. (Hrsg.): GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, S. 35-68.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159-260.
- Statistik Austria (2019): Bevölkerungsprognosen. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_prognosen/bevoelkerungsprognosen/index.html [Zugriff: 28.01.2019].
- Stövesand, Sabine (2011): Gemeinwesenarbeit als Instrument neoliberaler Politik? <http://www.stadtteilarbeit.de/grundlagen-zn/330-gwa-neoliberale-politik.html> [Zugriff: 03.02.2019].
- Thien, Klaus/Bürger, Judith/Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2011): Handbuch für Lernende Regionen *Grundlagen*. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB). 2. Aufl. Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW), Abteilung II 2 – Schule, Erwachsenenbildung und Beratung. <http://www.oieb.at/lernende-regionen/de/paged708.html?id=3> [Zugriff: 22.02.2019].
- Thien, Klaus/Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2008a): Handbuch für Lernende Regionen Leitfadens – Strategieentwicklung. Österreichisches Institut für

- Erwachsenenbildung (ÖIEB). Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW), Abteilung II 2 – Schule, Erwachsenenbildung und Beratung. http://www.oieb.at/ler-nende-regionen/upload/93_handbuch-teil-2.pdf [Zugriff: 19.03.2019].
- Thien, Klaus/Erlar, Ingolf/Fischer, Michael (2008b): Handbuch für Lernende Regionen Leitfaden. Bundesweite Instrumente. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (ÖIEB). Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW), Abteilung II 2 – Schule, Erwachsenenbildung und Beratung. http://www.oieb.at/ler-nende-regionen/upload/94_handbuch-teil-3-bundesweite-instrumente.pdf [Zugriff: 19.03.2019].
- Trumann, Jana (2013): Gesellschaft gemeinsam gestalten, aber wie? Handlungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> [Zugriff: 20.02.2019].
- Veciana, Stella/Neubauer, Claudia (2016): Demokratisierung der Wissenschaft. Anforderungen an eine nachhaltigkeitsorientierte partizipative Forschung. Berlin: Stiftung Mitarbeit.
- von Unger, Hella (2012): Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1781/3299> [Zugriff: 22.02.2019].

Inklusiver Unterricht als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Elisabeth Jaksche-Hoffman, Judith Koren, Vesna Kucher und Martina Rulofs

Einleitung

Ob schulische Inklusion bzw. inklusiver Unterricht einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung leisten, hängt stark von der Umsetzung in der Praxis ab. Als Grund für eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema wird häufig die Behindertenrechtskonvention 2008 genannt, die in Paragraph 24 fest schreibt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (BHK 2008/Übersetzung 2017: 21). Sie richtet sich demnach vor allem auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung und macht den menschenrechtlichen Kontext von schulischer Bildung deutlich. Aber schon 1994 wurde in der Salamanca Erklärung festgehalten, „[...] dass Schulen *alle Kinder*, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO 1994: o.S., Hervorh. i. Original). Der Begriff Inklusion wird somit unterschiedlich aufgefasst – einmal beschränkt auf die Inklusion von Kindern mit Behinderung bzw. diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf oder weiter gefasst durch die Berücksichtigung verschiedener Differenzkategorien wie etwa Herkunft, Geschlecht und Religion. Allen Definitionen ist jedoch ein Bekenntnis zu Inklusion im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit für alle SchülerInnen gemeinsam.

Forschungsgrundlage und Erhebungsverfahren

Das Forschungsprojekt *Diversität und Heterogenität im Unterricht am Beispiel einer Neuen Mittelschule in Kärnten* stützt sich auf ein breites Verständnis von Inklusion. Das Untersuchungsfeld – eine Inklusionsklasse – bietet die Möglichkeit, eine Vielzahl von Diversitätsfacetten zu beobachten. Nach Joller-

Graf (2010) können in diesem Kontext Konzepte der Differenzierung zu einer bewussteren Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsthematik beitragen und eine flexible und differenzverträgliche Gestaltung des Unterrichts anregen. In Anlehnung an die zehn Merkmale guten Unterrichts (Meyer 2016) sowie den Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2017) sollen Kriterien des guten *inkluisiven* Unterrichts identifiziert werden.

Dementsprechend wurden dem Projekt folgende Forschungsfragen zugrunde gelegt:

- Welche Qualitätskriterien müssen in Bezug auf den Umgang mit Diversität und Heterogenität im Klassenzimmer besonders berücksichtigt werden?
- Welche inklusiven Unterrichtsmethoden und -strategien tragen im schulischen Setting zu einer chancengerechten Bildung bei?
- Welche dieser Ergebnisse sollten in die LehrerInnenausbildung integriert sowie der Schule zur Verfügung gestellt werden?

Als Forschungsfeld dient, wie bereits erwähnt, eine Inklusionsklasse einer Neuen Mittelschule in Kärnten. In dieser wird den 22 SchülerInnen unter Berücksichtigung ihrer kulturellen, religiösen, sprach-, begabungs- und behinderungsbezogenen Diversitätsmerkmale ein gemeinsamer Unterricht ermöglicht. Dafür stehen PädagogInnen mit unterschiedlichen Ausbildungen zur Verfügung – der Unterricht wird nicht nur von der jeweiligen Fachlehrperson, sondern gemeinsam im Team mit einer Inklusionspädagogin und einer Gebärdendolmetscherin geplant und gestaltet.

Die methodische Vorgehensweise, basierend auf der Grounded Theory, ist durch ein multiperspektivisches Projektdesign gekennzeichnet. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, das aus „einer ggf. mehrfach zu durchlaufenden, analytischen Triade“ (Hülst 2013: 285) besteht, nämlich der Analyse vorhandener Daten, der erneuten Erhebung und anschließenden Theorieentwicklung. Zum Zeitpunkt des Verfassens befindet sich das Projekt in der ersten Phase der Datenerhebung und -auswertung, wobei sowohl auf qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zurückgegriffen wird. Es wurden Leitfadeninterviews mit den einzelnen Lehrkräften der Klasse durchgeführt und parallel dazu SchülerInnengruppen zu denselben Aspekten befragt. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte computergestützt mit der Software MAXQDA und diente als Basis für die Erstellung einer quantitativen schriftlichen Befragung der Erziehungsberechtigten. Dabei sollen die Wahrnehmungen der Erziehungsberechtigten zu ausgewählten Themenbereichen erhoben und mit SPSS ausgewertet werden. An dieser Stelle ist noch erwähnenswert, dass es sich um einen (teil-)partizipativen Ansatz handelt, d.h. in den Forschungsprozess werden zwei PädagogInnen der genannten Inklusionsklasse miteinbezogen.

Theoretischer Rahmen

Aus unzähligen Forschungsberichten geht hervor, was als Gütekriterien für qualitätvollen Unterricht zu sehen ist. Insbesondere Hilbert Meyers Kriterien guten Unterrichts (Meyer 2016) sowie Andreas Helmkes Befunde zum Thema Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2015) zählen zu den stark rezipierten Leitfäden und werden selbst vom weltweit renommierten Bildungsforscher John Hattie als „Klassiker in diesem Feld“ (Hattie/Zierer 2017: 186) bezeichnet. Bezugnehmend auf die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit betont Annette Textor die Gültigkeit von Meyers allgemein anerkannten und empirisch abgesicherten Qualitätsmerkmalen nicht nur in Klassen mit sogenannten „Regelschülern“ (Claßen 2013: 19), sondern auch für den Unterricht in inklusiven Schulklassen (vgl. Textor 2007: 288). Dabei sei angemerkt, dass die Existenz homogener Klassenverbände zweifelsohne zu hinterfragen wäre und daher – um es zuge-spitzt mit den Worten einer der PädagogInnen zu sagen – jede Klasse als Inklusionsklasse bezeichnet werden könne. Diesem Argument trägt ebenso die Tatsache Rechnung, dass sich der Einsatz des von den britischen Universitäts-professoren Tony Booth und Mel Ainscow (2017) entwickelten Indexes für Inklusion im schulischen Bereich in den letzten Jahren kontinuierlich ausge-weitert hat. Wie bei Meyer werden im Index eine Reihe von Indikatoren vorge-stellt, anhand derer auf das Vorhandensein bestimmter (inklusive) Werte so-wie qualitativer Voraussetzungen und Gegebenheiten geschlossen werden kann. Aufgrund der herausragenden Bedeutung des Meyerschen Kriterienka-talogs sowie des Indexes für Inklusion für Praxis und Forschung dienen die beiden Werke – nicht zuletzt auch wegen der hohen wechselseitigen Kompa-tibilität durch die indikatorenbasierte Ausrichtung – als Richtschnur für dieses Projekt.

Auswertung erster Ergebnisse

Wie alle Lernende profitieren auch inklusive Lerngruppen – und dazu sollen in diesem Zusammenhang nicht nur Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf gezählt werden, sondern auch SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten – von lernklimatisch günstigen Bedingungen (vgl. u.a. Eder 2001: 582). Aus diesem Grund fokussiert die erste Auswertung der LehrerInneninterviews auf Meyers drittgenanntes Merkmal guten Unterrichts – das lernförderliche Klima in der Klasse. Gemäß Meyer kann unter dem Begriff Unterrichtsklima eine humane Qualität der Beziehungen zwischen SchülerInnen untereinander sowie zwischen Lernenden und Lehrenden verstanden werden. Ein für eine lernförderliche Atmosphäre überaus bedeutender Aspekt

stellt die Fürsorge der Lehrperson für das Wohl ihrer SchülerInnen dar (vgl. Meyer 2016: 47). Diese wird als notwendige Voraussetzung genannt, um „die Lernfähigkeit und -bereitschaft der SchülerInnen zu sichern“ (ebd.: 48). Eine Bestätigung dieser Ausführungen findet sich in den Transkripten der Interviews mit den Lehrpersonen der Klasse: „Es muss sich jedes Kind [...] wohlfühlen in der Schule, dass es bereit ist, am Lernen teilzunehmen. Das ist ein Hauptauftrag. Gleich wichtig wie die Vermittlung von Inhalten wie Mathematik oder sonst etwas.“ (LehrerIn 1 2018: 13) Dass dies in der Praxis tatsächlich so gelebt wird, zeigen auch die Analysen der SchülerInnenbefragungen. Die von Meyer als grundlegend vorausgesetzte „Liebe, Kraft und Zeit“ (Meyer 2016: 48) werden laut den Berichten der Pädagoginnen auf verschiedenen Ebenen investiert: So fließt beispielsweise sehr viel Zeit in klärende Gespräche sowohl mit SchülerInnen, als auch mit deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten – ein Faktor, der in Meyers Grundlagenwerk jedoch kaum Erwähnung findet. Der Index für Inklusion hingegen führt die Kooperation mit Eltern als wichtigen Erfolgsfaktor für gelingende wechselseitige Beziehungen im schulischen Kontext an (Booth/Ainscow 2017: 106). Tatsächlich gestaltet sich der Schulalltag in dieser inklusiven Klasse dahingehend, dass ein Blick hinter die Kulissen und in den persönlichen Lebensbereich der SchülerInnen einen wesentlichen Bestandteil der täglichen Aufgaben der befragten Lehrerinnen darstellt: „[...] es gibt sicher keinen Tag, wo nicht irgendeine Schülerin oder ein Schüler kommt und sagt: ‚Frau [...], bitte ich möchte mit Ihnen reden.‘“ (LehrerIn 1 2018: 13) Diese Aussagen werden durch Bemerkungen der SchülerInnen in den Interviews bestätigt: „Sie [die LehrerInnen] sind cool, weil sie können jedem helfen. Sie haben für jeden eine Lösung.“ (SchülerInnengruppe 5 2018: 14) Und „[...] wenn du weinend zu ihnen kommst, dann trösten sie dich auch und sagen, dass wir alles regeln werden“ (SchülerInnengruppe 5 2018: 18). All diese Ausführungen weisen darauf hin, dass in der untersuchten Klasse viele Maßnahmen für ein fürsorgliches Miteinander gesetzt werden. Es bleibt zu untersuchen, wie die weiteren Teilaspekte des Merkmals *Lernförderliches Klima* – Respekt, Einhalten von Regeln, Teilen der Verantwortung und LehrerIngerechtigkeit – sich in den erhobenen Daten zeigen.

Fazit und Ausblick

Es ist zu betonen, dass sich das Projekt zum gegebenen Zeitpunkt in einer Zwischenphase befindet und daher lediglich partielle Schlussfolgerungen möglich sind. Erst nach einer Ergänzung der Datengrundlage um die Ergebnisse der Elternbefragungen kann der inklusive Unterricht in einem ganzheitlichen Sinne auf das Vorhandensein weiterer Merkmale sowie Indikatoren für Inklusivität hin untersucht werden.

sion hin analysiert werden. Letztendlich können diese zu einem hochqualitativen Unterricht in einer *Schule für alle* und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Literatur

- BRK (2008): Die Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche gemeinsam Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein. Herausgegeben von: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2017. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v= [Zugriff: 20.02.2019].
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Bruno Achermann et al. Weinheim; Basel: Beltz.
- Claßen, Albert (2013): Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Eder, Ferdinand (2001): Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 578-586.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2017): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hülst, Dirk (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 281-300.
- Joller-Graf, Klaus (2010): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, S. 122-136.
- LehrerIn 1 (2018): ExpertInneninterview zur Gestaltung des Unterrichts im inklusiven Klassenzimmer. Klagenfurt.
- Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- SchülerInnengruppe 5 (2018): Interview der SchülerInnengruppe 5 zum Unterricht im inklusiven Klassenzimmer. Klagenfurt.
- Textor, Annette (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994.

Lernen zwischen Flucht und Ankunft – Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung

Jasmin Donlic, Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie inklusives und soziales Lernen im Sinne von Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe am Lernort Schule gestaltet werden können. Dies wird exemplarisch an einem Forschungsprojekt in und mit einer Übergangs- und Vorlehreklasse dargelegt, die weitgehend aus Jugendlichen mit Fluchterfahrung besteht. Es handelt sich um den Lehrgang „Übergangsstufe für Flüchtlinge“ an der Höheren Lehranstalt für Wirtschaft & Mode (WIMO) in Klagenfurt als Angebot für jugendliche AsylwerberInnen über 15, die nicht mehr schulpflichtig sind. Ein zweites Angebot der WIMO stellt die sogenannte Vorlehre dar, die weitgehend von jugendlichen AsylwerberInnen besucht wird. Diese werden auf den Eintritt in Lehre und Berufsschule in den Bereichen Wirtschaft (insbesondere im Dienstleistungssektor), Verwaltung, Gastronomie und Ernährung sowie zum Übertritt in weiterführende Schulen vorbereitet und qualifiziert. Am Projekt sind weitere berufsbildende Schulen in Klagenfurt beteiligt. Die beiden Projektklassen bieten Jugendlichen, die sonst keine Bildungszugänge und keine Bildungsperspektiven hätten, eine Aufnahme und einen Ort des Lernens. Angesichts der prekären Lebenslage und der oft traumatisierenden Vergangenheit der Jugendlichen kann der Zugang zu Bildung Möglichkeiten zur Teilhabe bieten, wenn auch nicht ohne Ambivalenzen.

Ziel des Forschungsprojektes

- Erkenntnisse über Lehren und Lernen in Gruppen mit migrations- und fluchtbedingt erhöhter Heterogenität für die Lehramtsausbildung (vor al-

lem im Bereich Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Modul A „Lehren und Lernen“ sowie für die davon erwarteten Kompetenzen in den Bereichen *Diversität* mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, *Gender*, *Global Citizenship Education*, *Inklusive Pädagogik*, *Sprache* und *Literalität*);

- Erarbeitung von verdichteten Beschreibungen („Vignetten“, Schratz et al. 2012, Baur/Peterlini 2016) signifikanter Momente im Unterrichtsgeschehen, die in der Lehramtsausbildung für eine Verfeinerung der Wahrnehmung von förderlichen und hemmenden Situationen für personales und soziales Lernen, für Inklusion in Bezug auf unterschiedliche Differenzlinien („jede/r ist anders *anders*“, Arens/Mecheril 2010: 11, Herv. d. Verf.), für globales Lernen und Friedensbildung sowie für die Förderung der oben genannten Kompetenzen genutzt werden können;
- Erkenntnisse über flucht- und migrationsbedingte sowie globalisierungsbedingte diskontinuierliche Bildungsverläufe und damit auch über die Schwierigkeit sowie das Potenzial von Ermächtigungsprozessen durch gezielte Bildungsangebote, die sowohl für die Lehramtsausbildung (Bildungswissenschaftliche Grundlagen in den Modulen B, *Bildungstheorie und Gesellschaft*, C *LehrerInnenberuf als Profession* sowie D *Schulentwicklung und Bildungssystem im Wandel*) als auch für die Stakeholder der österreichischen Bildungspolitik fruchtbar gemacht werden können;
- Rückmeldung der Ergebnisse an die beteiligten Schulen und deren Lehrkräfte sowie Rückmeldung der Ergebnisse an Schulverantwortliche auf der Meso- und Makroebene (Fend 2006) für die strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklung schulischer Maßnahmen und Bildungsangebote.

Design, Methodik und forschungsleitende Fragestellungen

Das Forschungsprojekt orientiert sich an folgenden Fragestellungen:

- Welche ermächtigenden Lern- und Bildungsprozesse für die SchülerInnen lassen sich am Unterrichtsgeschehen sowie an den bildungsbiographischen Verläufen beschreiben?
- Welche personalen und sozialen Lernprozesse lassen sich sowohl in den beiden Klassen als auch in den Interaktionen mit anderen Klassen derselben Schule an Schülerinnen und Schülern, an Lehrkräften sowie in Bezug auf Veränderungen der Schulkultur beschreiben?
- Welche besonderen Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung zeigen sich an den in den beiden Schulversuchen gemachten

Erfahrungen, die für ähnliche Projekte bzw. für eine Reflexion von Inklusion in einer migrantisch und von Differenz (entlang unterschiedlicher Differenzlinien wie Sprache, Herkunft, sozioökonomische Bedingungen, Rechtsstatus, Religion, Gender, Beeinträchtigung) geprägten Gesellschaft von Bedeutung sind?

Aufgrund dieser Fragestellungen wurden unterschiedliche qualitative Zugänge gewählt:

- Phänomenologische Vignettenforschung für differenzierte und verdichtete Beschreibungen des Unterrichtsgeschehen (Schratz et al. 2012, Baur/Peterlini 2016), Narrative Interviews (Schütze 1983);
- Themenzentrierte Fokusgruppen (Bohnsack/Geimer/Meuser 2018) mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrkräften der Projektklassen und nicht-beteiligter anderer Klassen derselben Schule und schließlich mit der Schulleitung;
- Partizipative und performative Zugänge (vgl. von Unger 2014; Wulf/Zirfas 2007) um die SchülerInnen aktiv einzubeziehen.

Lernen zwischen Flucht und Ankunft – erste Eindrücke aus den Forschungsdaten

Aus den gesammelten Daten lassen sich, bei noch laufendem Projekt, erste Eindrücke gewinnen, die hier kurz skizziert werden sollen: Die Zusammenführung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in einer einzigen Klasse kann auch kritisch betrachtet werden, da sie eine „Besonderung“ (Mecheril 2006: 319) der Jugendlichen bewirken könnte und den Austausch mit und das Kennenlernen von anderen Jugendlichen in den Regelklassen erschwert. Das Lernen ‚voneinander‘ zwischen geflüchteten und österreichischen Jugendlichen wäre bei ‚gemischten‘ Klassen vermutlich intensiver. Andererseits werden dadurch Vereinzelung und Ausgrenzung von geflüchteten Jugendlichen, die bei unzureichender Integration in einer Regelklasse leicht möglich wären, eher vermieden.

Die Heterogenität der Jugendlichen hat auch das didaktische Repertoire der Lehrkräfte völlig neu herausgefordert: „Ich habe neu zu unterrichten lernen müssen, aber das kommt auch meinem Unterricht in den ‚normalen‘ Klassen zugute“ (Aussage aus dem Interview mit einer Lehrkraft). In Auseinandersetzungen mit durchaus vorkommenden interkulturellen Missverständnissen fin-

det interkulturelles Lernen der Jugendlichen untereinander (da ja auch die Geflüchteten aus unterschiedlichen Regionen und Kontexten stammen) sowie zwischen Jugendlichen und Lehrkräften statt.

Die Perspektive, etwas lernen zu dürfen, verleiht den Jugendlichen Selbstwirksamkeit und Perspektive. Mögliche Begleiterscheinungen von Perspektivlosigkeit, gebrochenem Selbstwertgefühl, Verwahrlosung, Unterbeschäftigung werden weitgehend ausgeschlossen und weichen sichtbarer Freude am Lernen und am Arbeiten auf Ziele hin. Möglichkeiten der Mitgestaltung, der Partizipation und des Sich-Erprobens in kreativen Herausforderungen minimieren den in der Regel defizitorientierten Blick auf Jugendliche mit migranischer Herkunft (was sie alles nicht können, aufzuholen haben etc.) zugunsten einer Wahrnehmung ihrer vielseitigen Potenziale in unterschiedlichen Fächern und Berufsperspektiven. Dies bestätigt sich auch in Bildungs- und Berufsentwicklungen nach dem Besuch der Flüchtlingsklasse: beachtlich viele Jugendliche besuchen nach der ‚Flüchtlingsklasse‘ weiterführende Schulen bzw. finden nach der Vorlehre Lehrstellen. Die Sorge um das Bleiberecht bzw. die Angst vor Abschiebungen drückt auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler und belastet auch die Lehrkräfte, die dadurch Lernerfolge und Entwicklungsschritte ihrer Schülerinnen und Schüler zunichtegemacht sehen.

„Wimo goes Rap – giving students a voice“: Resonanz und Sichtbarkeit

“Wimo goes Rap” ist eine Initiative im Rahmen des partizipativen und performativen Ansatzes des Projektes, gedacht als Ermöglichung von Erfahrungen der Partizipation und Ermächtigung. Der Umstand, dass Flucht und Migration ein von öffentlichen, medialen und politischen Diskursen belastetes Thema ist, wirkt sich auch auf die Schulen aus, in denen sich geflüchtete Jugendliche befinden. In diesem Sinne ist die Repräsentation ein entscheidender Aspekt von Partizipation. Besonders in von Vielfalt geprägten Räumen können performative Ansätze (neue) Formen des Ausdrucks und der Sichtbarkeit veranlassen. In performativen Prozessen lassen sich leibliches und sprachliches Handeln sowie Kreativität und Ausdruck verbinden (vgl. Wulf/Zirfas 2006: 291).

„Das Performative benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen.“ (Wulf/Zirfas 2007: 9)

HipHop und Rap als Ausdrucksform bieten neben dem Sprechen auch die Möglichkeit, emotionale Inhalte, die sonst schwer ausdrückbar sind, kundzutun. bell hooks (1989) beschreibt in ihren Schriften Sprechen und besonders die eigene Stimme zu finden als widerständigen und ermächtigenden Akt. Menschen mit Fluchthintergrund finden sich, gesellschaftlich bedingt, oft an Orten der Marginalisierung, an denen ihre Stimme und besonders auch die

Sprache des Herkunftslandes nicht gehört wird oder keinen Raum findet. Die Geste vom Schweigen ins Reden, als ein Moment von Subjektwerdung, kann im Rap, der auch Räume für gegenhegemoniale Diskurse eröffnet, ermöglicht werden. So können Randräume zu Orten von Möglichkeiten und einer Bejahung des eigenen Potentials werden (vgl. Reuter/Karentzos 2012: 183).

HipHop und Rap als subkultureller Raum der Jugendkultur „bieten eine Identifikations- und Projektionsfläche für ganz unterschiedliche Gruppen und Motivationen“ (Bock/Meier/Süss 2007: 12). Dementsprechend werden im Rap Geschichten von Grenzerfahrungen und Grenzziehungen erzählt, die den Akteurinnen und Akteuren eine Möglichkeit bieten, ihre Sicht der Dinge darzustellen. HipHop gilt als Emanzipationspraxis: „Auf der Suche nach eigenen Identitätsentwürfen werden ethnische und kulturelle Marginalisierungen bzw. postkoloniale Benachteiligungen im HipHop thematisiert und verarbeitet.“ (ebd.: 13) Identität kann in den eigenen Texten reinszeniert und umgedeutet werden. In unserer gegenwärtigen Gesellschaft als Inszenierungsgesellschaft (Willems/Jurga 1998) erscheint positive Selbstdarstellung schon fast als Notwendigkeit, und doch bieten HipHop und Rap auch einen Raum, in dem herausfordernde Erfahrungen einen Platz finden können. So entstanden Texte von den Jugendlichen:

„Wir wurden angesprochen, ausgelacht, verfolgt und verletzt wegen Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht gehetzt bestraft wegen Überzeugung und Religion, überall nur Chaos und Korruption.“ (aus Text von Schülern/Schülerinnen)

„Mein Land. Mein Land. War wie ein Paradies. Aber nach dem Krieg. Ich bin nach Österreich gekommen. Ich. Wer bin ich. Wer bin ich. Ich bin ein kleines Kind. Wo ist meine Mutter. Wo ist mein Vater. Wo sind meine Geschwister. Wo sind alle. Warum bin ich alleine. Warum. Warum. Ich will doch nur befriedet sein. Danke Österreich. Wer bin ich. Wer bin ich.“ (aus Text von Schülerinnen/Schülern)

Besonders Raps, die in Muttersprachen wie z.B. Dari/Farsi entstanden, erzeugten einen Raum von Emotionalität, in dem Sprache als eher nebensächlich erschien. Zugleich erhielten die im Ankunftsland meist entwerteten Sprachen einen öffentlichen Raum der Anerkennung, was sowohl sprachpädagogisch (für das Erlernen der Zielsprache, vgl. Cummins 1984) als auch für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Ermächtigung von Bedeutung ist. In diesen Momenten öffneten die ausgedrückten Erfahrungen einen Raum von Resonanz, in der zugleich Sichtbarkeit entstehen konnte. In den performativen Akten konnten die Jugendlichen Zustimmung und Befürwortung des eigenen Ausdrucks und der eigenen Person erfahren. Die Befürwortung und Wertschätzung der Person unterscheidet Anerkennung von dem bloßen Erkennen (Honneth 2003).

Wimo goes rap zeigte auch Grenzen auf, die bei weiteren Projekten berücksichtigt werden sollten: Wird Partizipation als ein Einmischen und Sichtbarwerden im öffentlichen Raum verstanden, war die Teilhabe der weiblichen Jugendlichen (nur) als Zuseherinnen gegeben. Die Bühne war der Raum der männlichen Jugendlichen. Ein wesentlicher Aspekt „Feministischer Pädagogik

ist es, Mädchen in ihrer Entscheidungsfreiheit zu bestärken und ihnen Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ (Prenzel 2006: 133). So kann es auch eine Entscheidung sein, eine Zuseherin zu sein. Und doch scheint es aus einer partizipativen Perspektive relevant, einen Raum zu schaffen, in dem alle eine Stimme finden können. Im Zuge dessen ist eine weitere Erkenntnis performativer und partizipativer Forschung, das stetige kritische Infragestellen der eigenen Annahmen und Erwartungen von Teilhabe und Partizipation. Zur Frage, wer wie in Prozesse des Lernens und der Bildung eingeschlossen werden kann, gehört auch die begleitend prüfende Frage, wer dabei ausgeschlossen bleibt oder wird.

Bildungsprozesse zwischen Anerkennung und Anpassung

Sowohl in den Vignetten, Interviews und Fokusgruppen als auch im partizipativ-performativen Projekt zeigen sich Ambivalenzen zwischen Inklusion und Exklusion, Ermächtigung und Besonderung. Allein das Schaffen einer Flüchtlingsklasse bietet einen Ort der Zugehörigkeit, der zugleich ein Raum des Ausschlusses sein kann; die engagierte pädagogische Zuwendung von Lehrkräften zu den Schülerinnen und Schülern ist um Ermächtigung bemüht, kann dabei aber leicht zur Vereinnahmung der konkreten Person werden – „der Flüchtling“ (vgl. Arendt 2016 [1943]) als Subjekt ist immer auch Objekt der Konstruktion. Normalisierung, als meist unausgesprochener Auftrag von Schule, kann als Anpassung der Vielfalt an eine normativ gesetzte Wunschgesellschaft verstanden werden oder aber als Anerkennung der gegebenen Vielfalt als Normalität (vgl. Peterlini 2018) – im Sinne einer differenzsensiblen Schule, die „alle Kinder als Gleiche“ annimmt (Prenzel 2014: 50). Eine eigene Projektklasse für Flüchtlinge öffnet Schule für Jugendliche, die sonst aus Bildung ausgeschlossen würden, sie setzt Prozesse der Normalisierung durch Anerkennung in Gang, die fast notwendiger (oder *notwendender*) Weise durch Prozesse der Normalisierung durch Anpassung und der Ausblendung von Differenzen innerhalb der Gruppe ‚Flüchtlinge‘ hindurchgehen. So zeigt sich auch an der Arbeit mit Flüchtlingen die Ambivalenz von Bildungsprozessen hin zur Ermächtigung des Subjekts, die schwerlich ohne Anpassung an gesellschaftliche Ansprüche zu haben ist.

Literatur

- Arendt, Hannah (2016 [1943]): *Wir Flüchtlinge*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2010): *Schule-Vielfalt-Gerechtigkeit*. In: *Lernende Schule* 13, S. 9-11.
- Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2)*. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag.
- Bock, Karin/Meier, Stefan/Süss, Gunter (Hrsg.) (2017): *HipHop Meets Academia. Positionen und Perspektiven auf die HipHop-Forschung*. In: Dies. (Hrsg.): *HipHop Meets Academia. Globale Spuren eines lokalen Kulturphänomens*. Bielefeld: Transcript, S. 11-17.
- Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (2018): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen; Toronto: Barbara Budrich.
- Cummins, Jim (1984): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind*. In: *Die deutsche Schule* 3, S. 187-198.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2006): *Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“*. In: Badawia, Tarek/Luckas Helga/Müller, Heinz (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-326.
- hooks, bell (1989): *Talking Back. Thinking Feminist. Thinking Black*. Boston: South End Press.
- Honneth, Axel (2003): *Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Peterlini, Hans Karl (2018): *Die Normalisierung des Anders-Seins*. *Zeitschrift für Inklusion* 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/406> [Zugriff: 15.02.2019].
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2014): *Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung*. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 45-68.
- Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.) (2012): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer.

- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna/Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf u.a. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, S. 283-293.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Willems, Herbert/Jurga, Martin (Hrsg.) (1998): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291-301.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Weinheim; Basel: Beltz.

Das Piper-Modell – Personalised Interventions Promoting Emotional Resilience

Verena Weingant, Barbara Hanfstingl, Ina Tremschnig und Dennis Piper

Einleitung

Kinder mit besonderen psychologischen Bedürfnissen brauchen eine spezifische Förderung, um der Gefahr von emotionalen und sozialen Problemen präventiv begegnen zu können. In diesem Zusammenhang spielt bei ungünstigen Bedingungen die Förderung der Resilienz, also der psychischen Widerstandsfähigkeit, eine zentrale Rolle. Resilienz ist besonders durch gelingende soziale Interaktionen positiv beeinflussbar (O'Connor/Dearing/Collins 2011; Pangallo et al. 2015; Silver et al. 2005; Skalick et al. 2015) und wird im hier vorgestellten Ansatz als stabile Ressource betrachtet, die die Leistungsfähigkeit unter Stress aufrechterhalten kann (Leipold/Greve 2009).

Vor dem Hintergrund einer solchen Förderung ist die Einbeziehung von Risiko- und Resilienzfaktoren zentral. Je höher die Anzahl der Risikofaktoren und je niedriger die Anzahl der Resilienzfaktoren ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind psychische Probleme entwickelt. Um das emotionale Wohlbefinden der Kinder zu verbessern ist es deshalb wichtig, die Anzahl der Risikofaktoren zu verringern und die Schutz- bzw. Resilienzfaktoren zu erhöhen. Zudem ist es für die Erreichung von nachhaltigen Fortschritten notwendig, einer solchen Intervention einen prozesshaften Charakter zu verleihen. Das Piper-Modell (Piper 2017) zielt genau darauf ab.

Das Piper-Modell (Personalised Interventions Promoting Emotional Resilience) ist ein personalisiertes Interventionsmodell zur Unterstützung von Lehrkräften und Personen, die mit Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 18 Jahren arbeiten. Das Programm wurde von Dennis Piper in England entwickelt und dient zur Förderung der emotionalen Gesundheit und Resilienz bei besonderen sozialen, emotionalen und seelischen Bedürfnissen. Dabei erhalten SchulmitarbeiterInnen eine Anleitung, wie sie auf verhaltenstherapeutischer Basis systematisch die Resilienzfaktoren der Kinder erhöhen und Risikofaktoren abbauen können.

Das Piper-Modell und seine Anwendung

Das Piper-Modell ist ein anwendungsorientierter, kindzentrierter Ansatz, in dem es darum geht, Verständnis für das Verhalten eines Kindes aufzubauen. Durch die gezielte Unterstützung der Lehrkräfte sollen schließlich die Kinder lernen, das eigene Verhalten zu verstehen, um in weiterer Folge die eigenen Gefühle besser regulieren und sich selbst beruhigen zu können (vgl. Piper 2017). Zentrale Punkte in der Anwendung des Piper-Modells sind die Einbindung von Lehrpersonen, Eltern und betroffenen Kindern, die gemeinsame Erarbeitung von Risiko- und Resilienzfaktoren, die systematische Dokumentation von Regulations- und Beruhigungsstrategien durch die Lehrpersonen und das Kind selbst sowie die Dokumentation des Fortschrittes über drei Monate.

Die Anwendung des Piper-Modells in Österreich wird nicht zuletzt wegen der Schließung von Sonderschulen mit gleichzeitiger Integration der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen überlegt. Die Integration funktioniert aus verschiedenen Gründen (z.B. Personalmangel mit gleichzeitig zu hoher Heterogenität in den Klassen) oft nur mit mäßigem Erfolg, weswegen diese Kinder oft in Kleingruppen außerhalb des Regelunterrichtes in sogenannten Time-out-Gruppen geführt werden. Diese Time-out-Gruppen wurden ursprünglich für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsstörungen und Störungen des Sozialverhaltens eingerichtet, um ihnen eine zeitlich begrenzte Auszeit aus Großgruppen und eine spezielle Förderung zukommen zu lassen. Dies soll gewährleisten, dass sie rasch wieder in den Regelunterricht zurückkehren können (Zobernig 2016). Durch den Aufenthalt von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöhte sich jedoch die Heterogenität in den Kleingruppen, was die Reintegration von Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens in den Regelunterricht erschwerte.

Mit Hilfe des Piper-Modells soll den Lehrpersonen eine systematische Unterstützung zur Verfügung gestellt werden, um Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens möglichst rasch und gezielt die Rückkehr in den Regelunterricht zu ermöglichen. Aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme und Ressourcenlage in England und Österreich wurde für die österreichische Pilotstudie das Piper-Modell speziell adaptiert. Während in England ein kollaboratives Team bestehend aus LehrerInnen, Eltern, PsychologInnen, SchulleiterIn und BetreuerInnen rund um das Kind arbeitet, wird das Training in Österreich derzeit schulintern mit Hilfe von speziell geschulten Lehrpersonen umgesetzt.

Umsetzung des Modells und Ausblick

Für die Umsetzung in Österreich wurden die Lehrpersonen von der Erstautorin in das Piper-Modell eingeführt und anschließend das Training unter Anleitung der Erstautorin an ausgewählten SchülerInnen durchgeführt. Während der Anwendung haben die Lehrpersonen das Verhalten der Kinder mittels Beobachtungsbögen vollständig dokumentiert. Zusätzlich wurden vor und nach der Anwendung des Modells folgende psychologische Variablen erhoben: das Verhalten der Kinder aus Sicht der Lehrpersonen mit dem Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6-18) (Döpfner/Plück/Kinnen 2014), die Selbstregulation der Kinder der ersten bis vierten Klasse der Volksschule mit dem Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) (Kuhl/Christ 1993) und die Emotionsregulation der Kinder der ersten bis vierten Klasse der Neuen Mittelschule mit dem Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) (Grob/Smolenski 2009). Auf LehrerInnenebene wurde die Selbstwirksamkeit der LehrerInnen mit der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr) (Schwarzer/Schmitz 1999) erhoben. Zusätzlich wurde nach der Erhebung ein kurzes Leitfadeninterview mit den Lehrpersonen durchgeführt, um ihre Erfahrungen mit dem Modell zu erfragen.

Erste Ergebnisse zeigen eine leichte Verbesserung der Selbstregulationskompetenzen der Kinder. Außerdem konnte eine Erhöhung im Bereich der sozialen Unterstützung durch die Lehrpersonen festgestellt werden. Noch abzuklären ist, ob die Ergebnisse rein an der Anwendung des Piper-Modells liegen oder ob auch andere Einflussfaktoren eine Rolle spielen. Die Befragung der LehrerInnen ergab eine positive Einstellung der Lehrpersonen gegenüber dem Piper-Modell. Eine genaue Auswertung der Studie wird derzeit vorbereitet.

Literatur

- Döpfner, Manfred/Plück, Julia/Kinnen, Claudia (2014): CBCL/6-18, TRF/6-18R, YSR/11-18R: Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grob, Alexander/Smolenski, Carola (2009): FEEL-KJ Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kuhl, Julius/Christ, Eva (1993): Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K): Test zur Erfassung Selbstregulatorischen Strategiewissens im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Leipold, Bernhard/Greve, Werner (2009): Resilience: A Conceptual Bridge Between Coping and Development. In: *European Psychologist* 14, 1, S. 40-50.
- O'Connor, Erin/Dearing, Eric/Collins, Brian (2011): Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. In: *American Educational Research Journal* 48, S. 120-162.
- Pangallo, Antonio/Zibarras, Lara/Lewis, Rachel/Flaxman, Paul (2015): Resilience Through the Lens of Interactionism: A Systematic Review. In: *Psychological Assessment* 27, 1, S. 1-20.
- Piper, Dennis (2017): *The Piper Model: Personalised Interventions Promoting Emotional Resilience in children with Social, Emotional and Mental Health Needs*. London; New York: Routledge.
- Schwarzer, Ralf/Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). In: *Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)*. (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYINDEX Tests-Nr. 9004398)*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.350>.
- Silver, Rebecca/Measelle, Jeffrey/Armstrong, Jeffrey/Essex, Marilyn (2005): Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. In: *Journal of School Psychology* 43, 1, S. 39-60.
- Skalick, Vera/Belsky, Jay/Stenseng, Frod/Wichstrom, Lars (2015): Pre-school-Age Problem Behavior and Teacher-Child Conflict in School: Direct and Moderation Effects by Preschool Organization. In: *Child Development* 86, 3, S. 955-964.
- Zobernig, Elisabeth (2016): *Konzept für die Arbeit und Organisation von „Time-Out Gruppen“ in Volksschulen und Neuen Mittelschulen Kärntens*. Klagenfurt: Landesschulrat Kärnten.

DevIM – Developing Interest and Motivation

Martin Wieser

Einleitung

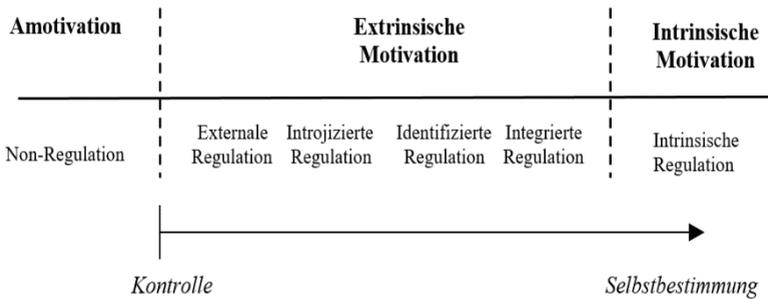
Zahlreiche Studien (z.B. Taylor et al. 2014; Bailey/Phillips 2016; Renaud-Dube et al. 2015) belegen die Auswirkungen der intrinsischen Motivation für das Lernen in Bildungseinrichtungen. So findet sich wissenschaftliche Evidenz dafür, dass intrinsische Motivation zu besseren Leistungen, genauerem und kontextbezogenem Lernen sowie einem höheren Engagement und Durchhaltevermögen führt. Im Gegensatz dazu stehen die Bedingungen und Faktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung einer längerfristigen (intrinsischen) Motivation. Diese sind im Vergleich zu den Folgen und Auswirkungen von intrinsischer Motivation weitgehend unerforscht. *DevIM* setzt genau bei diesem Aspekt an. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Veränderungen der Motivation, bedingt durch unmittelbare Veränderungen der Lernumwelt.

Theoretischer Hintergrund

Als theoretische Grundlage dieser Studie dient die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan. Die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; SDT) (Ryan/Deci 2017) ist eine Motivationstheorie, die ähnlich wie andere Motivationstheorien zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheidet. Dabei wird die intrinsische Motivation als selbstbestimmt definiert, wohingegen die extrinsische Motivation als fremdbestimmt gilt. Handlungen, die als extrinsisch motiviert gelten, weisen einen instrumentellen Charakter auf, d.h. Handlungen werden nur deshalb ausgeführt, um positive Folgen zu erreichen bzw. negative Konsequenzen zu vermeiden.

Im Vergleich zu anderen Motivationstheorien liegt die Stärke der SDT in der qualitativen Unterscheidung von motivationalen Regulationsstilen. Demzufolge lassen sich in der SDT Amotivation, vier Regulationsstile extrinsischer Natur und ein intrinsischer Regulationsstil differenzieren.

Abbildung 1: Das Kontinuum der Selbstbestimmungstheorie



Quelle: Angelehnt an Ryan und Deci (2017: 193)

Unmittelbar in Verbindung mit der SDT stehen die drei psychologischen Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Sie werden nämlich als essentielle Aspekte für die Entwicklung und Aufrechterhaltung selbstbestimmter motivationaler Formen betrachtet. Ryan und Deci (2000) gehen davon aus, werden alle drei Bedürfnisse befriedigt, so entsteht eine intrinsische bzw. selbstbestimmte Motivation.

Methoden

Als zentrales Verfahren dieser Studie gilt die Experience Sampling Method (ESM) (Larson/Csikszentmihalyi 2014). Die ESM ist eine Forschungsmethode, die es ForschernInnen ermöglicht zu untersuchen, was Personen in ihrem Alltag tun, dabei fühlen oder sogar denken. Es werden Messungen über einen bestimmten Zeitraum immer wieder wiederholt. Besonderes Merkmal dieser Studie ist, dass die Messungen (mittels Fragebogen) hierbei nicht nur mit „Papier und Bleistift“ erfolgen, sondern auch am Handy der TeilnehmerInnen.

Forschungsdesign

Der vorliegenden Studie liegt sowohl ein quantitatives als auch ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Für den quantitativen Bereich wurden zwei un-

terschiedliche Fragebögen entwickelt. Ein Fragebogen (FB1) umfasste die Aspekte Emotionen, Selbstkonzept, Motivation, Interesse sowie Fragen zur Befriedigung der Basic Needs. Der zweite Fragebogen (FB2) wurde für die Durchführung der ESM entwickelt. Dieser war ein Kurzfragebogen, der die momentan empfundenen Emotionen sowie die momentan wahrgenommene Bedürfnisbefriedigung beinhaltete. Um eine bessere Interpretierbarkeit der quantitativen Ergebnisse gewährleisten zu können, wurde als Pendant zum quantitativen Zugang noch zusätzlich eine Videographie durchgeführt.

Die Studie erstreckte sich über ein ganzes Schulsemester und insgesamt gab es zehn Erhebungszeitpunkte.

TeilnehmerInnen

TeilnehmerInnen dieser Studie waren SchülerInnen ($N = 45$; $M_{\text{Alter}} = 11,27$ Jahre) zweier Klassen einer Neuen Mittelschule. Beide Klassen (5. und 7. Schulstufe) werden als Schwerpunktklassen (Musik) geführt und die Datenerhebung fand in den Unterrichtsfächern Mathematik sowie Musik statt.

Procedere

Zu Beginn der Studie bekamen alle SchülerInnen einen 4-stelligen Zahlen-code. Dieser Code musste bei allen Befragungen eingegeben werden. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass sich eine spätere Datenzusammenführung problemlos gestaltet.

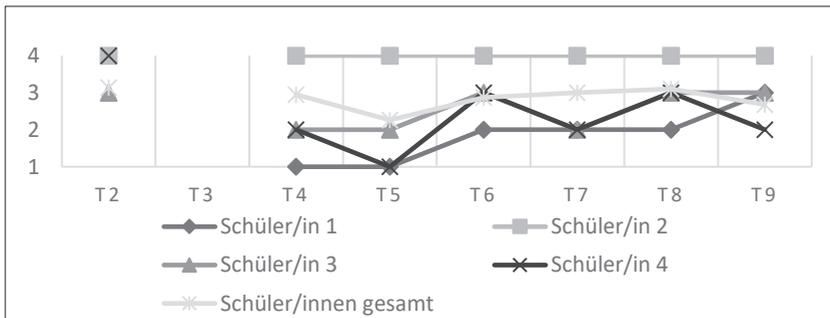
Der erste Fragebogen (FB1), der mehrere Aspekte beinhaltete, wurde mit „Papier und Bleistift“ bearbeitet und musste sowohl zu Beginn (t_1) als auch am Ende der Studie (t_{10}) ausgefüllt werden. Im Gegensatz zu FB1 wurde der Kurzfragebogen (FB2) am Handy der SchülerInnen ausgefüllt. Kam es zu einem Vorfall in der Klasse (z. B. Veränderung der Unterrichtsmethode, Unterrichtsstörung etc.) wurde ein Signal an das Handy der SchülerInnen gesendet und diese mussten den FB2 noch im selben Moment ausfüllen. Dieser Vorgang wiederholte sich bei jedem Erhebungszeitpunkt.

Ergebnisse¹

Aus den bereits vorliegenden Daten lässt sich festhalten, dass die SchülerInnen der 7. Schulstufe zu Beginn des Schuljahres im Fach Musik ähnlich hohe intrinsische ($M = 2,36$; $SD = ,75$) wie extrinsische ($M = 2,16$; $SD = ,51$) motivationale Ausprägungen aufweisen. Auch am Ende des Schulsemesters zeigt sich ein ähnliches Bild ($M_{\text{intrinsisch}} = 2,30$, $SD = ,85$; $M_{\text{extrinsisch}} = 2,15$, $SD = ,51$).

Unterschiede lassen sich jedoch in den Verlaufsaufzeichnungen aus dem Kurzfragebogen (FB2) finden. Wie in Abbildung 2 verdeutlicht, können bereits innerhalb einer Klasse größere Variationen gefunden werden. So zeigt sich, dass z.B. Schüler/in 1 anfangs wenig Freude in Mathematik verspürt, sich während des Semesters aber eine positive (freudige) Entwicklung einstellt.

Abbildung 2: Exemplarisch ausgewählte Verläufe aus dem Kurzfragebogen (FB2) – Item: „Im Moment empfinde ich Freude“; Schulstufe 7; Unterrichtsfach Mathematik



Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Ausblick

In den nächsten Phasen der Datenauswertung werden auch die Daten der 5. Schulstufe miteinbezogen. Es werden zunächst die Klassen separat untersucht und in späterer Folge miteinander verglichen. Bei der weiteren Datenauswertung wird vor allem ein besonderes Augenmerk auf die Clusteranalyse gelegt

1 Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages wurde mit der Datenauswertung erst begonnen.

werden. Die Clusteranalysen erlangen deshalb besondere Bedeutung, da auch typische Fälle im Sinne von Einzelfallanalysen untersucht werden können.

Literatur

- Bailey, Thomas H./Phillips, Lisa J. (2016): The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. In: *Higher Education Research & Development* 35, 2, S. 201-216.
- Larson, Reed/Csikszentmihalyi, Mihaly (2014): The Experience Sampling Method. In: Csikszentmihalyi, Mihaly (Hrsg.): *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 21-34.
- Renaud-Dubé, Adréanne et al. (2015): The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: A mediation model. In: *Social Psychology of Education* 18, 2, S. 255-272.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 54-67.
- Taylor, Geneviève et al. (2014): A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 39, 4, S. 342-358.

Brain-Based Learning and Teaching

Verena Novak-Geiger

Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahrzehnten haben die Publikationen zu Neurodidaktik, Neuropädagogik und Brain-Based-Learning (BBL) ein populäres Feld geöffnet, wobei sich darunter neben wissenschaftlichen Publikationen auch populärwissenschaftliche Veröffentlichungen großer Beliebtheit erfreuen (Hermann 2009; Friedrich 2005; Jensen 2008; Sousa 2011). Der Präfix „Neuro-“ steigert das Interesse der LeserInnen und scheint viel zu versprechen. Arndt und Sambanis (2017: 8) beschreiben, dass die Integration der Neurowissenschaften in die Erziehungs- und Bildungswissenschaften auch „als Ressource betrachtet [werden kann], um die eigene Relevanz zu erhöhen“. Neuere Abhandlungen (Folta-Schoofs/Ostermann 2019; Böttger/Sambanis 2018; Arndt/Sambanis 2017) versuchen eine Brücke von der Neurowissenschaft zur Didaktik zu bauen und Überlegungen über die Anwendbarkeit in der Praxis anzustellen.

Bereits Caine und Caine (1990) postulierten, dass aus den Ergebnissen der Neurowissenschaft zwölf Prinzipien für gehirngerechtes Lehren und Lernen abgeleitet werden können.

- Prinzip 1: Alles Lernen ist ein physiologischer Vorgang.
- Prinzip 2: Das Gehirn ist sozial.
- Prinzip 3: Die Suche nach Sinn ist angeboren.
- Prinzip 4: Die Suche nach Sinn geschieht durch Musterbildung.
- Prinzip 5: Für die Musterbildung sind Emotionen bedeutend.
- Prinzip 6: Informationen werden sowohl in Teilen als auch als Ganzes verarbeitet.
- Prinzip 7: Gerichtete Aufmerksamkeit sowie periphere Wahrnehmung bedingen Lernen.
- Prinzip 8: Lernen findet bewusst und unbewusst statt.
- Prinzip 9: Zwei Arten von Gedächtnis dienen als Grundlage des Lernens.
- Prinzip 10: Lernen ist abhängig von der Entwicklung des jeweiligen Gehirns.

- Prinzip 11: Komplexes Lernen wird durch Herausforderung gefördert, aber durch Angst und Bedrohung – die von Hilflosigkeit begleitet wird – gehemmt.
- Prinzip 12: Jedes Gehirn ist einzigartig organisiert.
(Caine/Caine 1990: 66-70)

Wenige Studien versuchten bisher, die Wirksamkeit dieser Prinzipien beim Fremdsprachenlernen zu untersuchen. Tüfekçi und Demirel (2009) fanden in einem Experiment mit qualitativen und quantitativen Methoden eine positivere Einstellung zum Unterricht und höhere Leistung in der untersuchten Gruppe. In einem experimentellen Pretest-Posttest Design mit qualitativen und quantitativen Methoden wurden Studierende über 14 Wochen in einer Experimental- und einer Kontrollgruppe verglichen. Eine weitere Studie (Lago/Seepho 2012) untersuchte gehirnkompatible Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht auf das Lernen von Vokabel und deren Speicherung. Auch hier wurden die zuvor beschriebenen zwölf Prinzipien als Grundlage gehirngerechten Lernens herangezogen. Die Autoren entwarfen Stundenpläne nach BBL-Methoden, und 31 TeilnehmerInnen wurden über zehn Wochen danach unterrichtet. Sie kamen zu dem Schluss, dass 90 % der neu gelernten Vokabel in diesem Zeitraum behalten werden konnten. Es ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Studie keine Kontrollgruppe vorhanden war. Haghighi (2013) untersuchte den Effekt von gehirngerechtem Lernen auf die Leistung der ProbandInnen und Speicherung der Vokabel in Englisch Klassen im Iran und fand einen signifikanten Unterschied für die mit gehirngerechten Lehrmethoden unterrichtete Gruppe.

Fragestellung

Ausgehend von den Ergebnissen der bereits durchgeführten Studien zur Wirksamkeit von gehirngerechten Lehr-Lernmethoden (Lago/Seepho 2012, Haghighi 2013, Tüfekçi/Demirel 2009) geht die aktuelle Studie der Frage nach, inwieweit gehirngerechte Lehr-Lernmethoden einen positiven Einfluss auf das Lernen von Englisch Vokabel im Vergleich zur mit herkömmlichen Methoden unterrichteten Gruppe haben. Die Untersuchung soll zeigen, ob ProbandInnen der Versuchsgruppe mehr Vokabel nach der gehirngerechten Lernphase erinnern können, als ProbandInnen der Kontrollgruppe. Weiters wird untersucht, ob die Nutzung von Lernstrategien einen Einfluss auf das Behalten der Vokabel darstellt.

Forschungsdesign und Methode

Mit einem quasi-experimentellen Design soll geklärt werden, ob es einen Unterschied zwischen den zwei ungleich konzipierten Gruppen im Behalten der Vokabel gibt. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Abfrage der Vokabel im Pretest einen Lerneffekt auslöst (Bortz/Döring 2016) wird ein Solomon-Vier-Gruppen-Plan zur Erhebung der Wirkung von möglichen Pretest Effekten, angewandt. Näheres dazu in *Tabelle 1*.

Tabelle 1: Gruppenvergleiche

Gruppe	Pretest	Lernphase	Posttest
Gruppe 1	Pretest	BBL	Posttest
Gruppe 2	Pretest	-	Posttest
Gruppe 3	-	BBL	Posttest
Gruppe 4	-	-	Posttest

Quelle: Eigene Darstellung

Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrumente werden ein demographischer Fragebogen, ein Lernstrategieninventar zur Messung der Lernstrategien, zur Feststellung der Fremdsprachenkenntnisse in Englisch der Oxford English Placement Test (OEPT) und ein Vokabeltest verwendet. Der demographische Fragebogen dient zur Erhebung des Alters und Geschlechts sowie der Fremdsprachenkenntnisse und der Muttersprache. Ebenso wird mittels Fragebogen ermittelt, ob die geplanten zu lernenden Vokabel bereits bekannt sind oder nicht. Der OEPT stellt die sprachlichen Fähigkeiten der ProbandInnen fest. Die Ergebnisse werden in den Niveau-Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen dargestellt (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Zur Erfassung der Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler wird der Fragebogen zur Erhebung der Lernstrategie-Nutzung (LSN v.7.10.15) von Martin (2015a) verwendet, der insgesamt 42 Items beinhaltet und Kognitive Lernstrategien, Metakognitive Lernstrategien, Stützstrategien sowie Motivationsstrategien abfragt (Martin 2015b). Für die Lernsequenz wurde eine Kurzgeschichte, welche die 22 Vokabel des Vokabeltests beinhalten gewählt. Zum Lernen erhalten die ProbandInnen 40 Minuten Zeit. Anschließend erfolgt der Posttest bestehend aus 17 Items.

TeilnehmerInnen und Procedere

TeilnehmerInnen der Studie sind Studierende in der Laborstudie einerseits, sowie Schülerinnen und Schüler der Kooperationsschulen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt andererseits. Geplant ist, für die Laborstudie etwa 80 Studierende zu gewinnen und für die Durchführung der Testung an den Schulen mehrere Klassen.

Die Testung erfolgt zu zwei Zeitpunkten. Am ersten Termin werden die demographischen Daten, Bekanntheit der Vokabel und das Fremdsprachniveau in Englisch ermittelt. Danach erfolgt die Zuteilung der ProbandInnen in die Versuchsgruppe (VG) und Kontrollgruppe (KG) anhand des Ergebnisses des OEPT um eine gleichmäßige Aufteilung der Sprachkenntnisse der ProbandInnen zu gewährleisten. Am zweiten Termin werden die VG und KG in zwei unterschiedliche Räume gebeten, um neue Vokabel zu lernen. Zu Beginn erhalten sie den Vokabeltest als Pretest zum ersten Mal. Die Lernsituation der VG gestaltet sich nach gehirngerechten Lernmethoden. Zu Beginn betreten die ProbandInnen den Raum, im Hintergrund ist Entspannungsmusik zu hören. Die Gruppe erhält die Vokabel im Kontext, wobei sie sich zwischen einer der beiden möglichen Kontexte (Kurzgeschichte) entscheiden kann und darf in der Gruppe lernen. Ebenso können die ProbandInnen der VG den Platz im Raum frei wählen. Zur Hälfte der Lernphase wird ein kurzer „Energizer“ von der Versuchsleiterin eingebaut. Im Einleitungstext zur Untersuchung wird in dieser Gruppe darauf hingewiesen, dass eine Belohnung in Aussicht ist, egal wie viele Vokabel im Test wiedergegeben werden können. Die Kontrollgruppe hingegen erhält einen Informationstext, der die Teilnehmenden informiert, dass nur bei einer korrekten Wiedergabe mindestens der Hälfte der zu lernenden Vokabel anschließend eine Belohnung erhalten wird. Diese Gruppe lernt Vokabel alleine, ohne Pause und am Tisch sitzend. Anschließend erhalten beide Gruppen denselben Vokabeltest, um die gelernten Vokabel zu prüfen.

Ausblick

Zum Zeitpunkt der Einreichung des Beitrags kann noch kein Einblick in die Ergebnisse gegeben werden, da die Erhebung noch nicht abgeschlossen ist. Es sind Unterschiede im Ergebnis des Vokabeltests zu erwarten. Demnach soll die Versuchsgruppe, die nach Erkenntnissen der Hirnforschung ihre Lernsituation gestaltete, die besseren Ergebnisse beim Lernen der Vokabel erzielen. Die Ergebnisse liefern sowohl für die Unterrichtsplanung als auch die Ausbildung von LehrerInnen und Lehrenden an den Universitäten einen wertvollen Beitrag.

Literatur

- Arndt, Petra A./Sambanis, Michaela (2017): Didaktik und Neurowissenschaften. Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Bortz, Nicola/Döring, Jürgen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Böttger, Heiner/Sambanis, Michaela (Hrsg.) (2018): Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Caine, Renata Numela/Caine, Geoffrey (1990): Understanding a brain-based approach to learning and teaching. In: Educational Leadership 48, 2, S. 66-70.
- Folta-Schoofs, Kristian/Ostermann, Britta (2019): Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Friedrich, Gerhard (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Haghighi, Maryam (2013): The effect of brain-based learning on Iranian EFL learners' achievement and retention. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 70, S. 508-516.
- Hermann, Ulrich (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Lago, Lillibeth/Seepho, Sirinthorn (2012): Brain-Compatible Activities for EFL Vocabulary Learning and Retention. In: International Journal of Scientific and Research Publications 2, 1, S. 1-6.
- Martin, Pierre-Yves (2015a): Fragebogen zur Lernstrategie-Nutzung (LSN). https://www.pymagix.com/unterlagen/Martin_LSN-Schule.pdf [Zugriff: 02.03.2019].
- Martin, Pierre-Yves (2015b): Kapitel 2. Diagnose lernstrategischer Kompetenzen. In: Martin, Pierre-Yves/Nicolaisen, Torsten (Hrsg.): Lernstrategien fördern – Modelle und Praxiszenarien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 70-82.
- Tüfekçi, Serap/Demirel, Melek (2009): The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 1, S. 1782-1791.

Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien: Einbeziehung gesellschaftsrelevanter Themen in die Ausbildung von PädagogInnen naturwissenschaftlicher Fächer

Diana Radmann, Franz Rauch und Bernhard Schmölzer

Einleitung

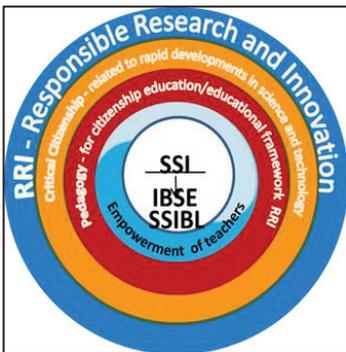
Der Klimawandel ist eines der dringlichsten Probleme unsere Zeit und bietet hervorragende Lernmöglichkeiten in der Schule und der LehrerInnenbildung (Menthe et al. 2013; UN 2015). Der österreichische Klima- und Energiefond unterstützt Regionen und Schulen auf ihrem Weg zur Energieautarkie. Eine geförderte Initiative im Bundesland Kärnten ist das Projekt „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien“, das von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten durchgeführt wird. Dieses Projekt war auch Teil des EU-FP7-finanzierten Forschungsprojektes PARRISE (Promoting Attainment of Responsible Research and Innovation in Science Education). Elf europäische Länder waren bei diesem Projekt beteiligt. Die Arbeitsschwerpunkte lagen in der Aus- und Fortbildung von PädagogInnen. Vor allem BürgerInnenbildung sowie innovative und nachhaltige Forschung sollten in die Ausbildung einfließen. Im Projekt „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien“ waren zwei LehrerbildnerInnen, drei Klimaregionenmanager, 24 Studierende der Pädagogischen Hochschule Kärnten, 44 Lehrpersonen, etwa 250 SchülerInnen sowie schulexterne PartnerInnen involviert (multi-agency approach). Die Aktivitäten an den Schulen und in der LehrerInnenbildung umfassten u.a. die Messung des Energieverbrauchs im Schulgebäude und die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Energieverbrauch, Naturschutz, Konsum und Lebensstil. Eine systematische Begleitforschung zeigte Lernerfahrungen und Herausforderungen auf.

Eines der Nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen ist die Ergreifung umgehender Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen (UN 2015). SchülerInnen dabei zu unterstützen, diese globalen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem eigenen Lebensstil

zu sehen und sie dazu befähigen sich damit kritisch reflektierend und aktivitätsorientiert auseinanderzusetzen, ist eines der Hauptziele von PARRISE. Das Projekt „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien“ unterstützt das Lernen an gesellschaftlich relevanten Themenstellungen sowie die Einbindung dieser in den naturwissenschaftlichen Unterricht. Kritische BürgerInnenbildung und verantwortungsvolle Forschung und Innovation standen dabei im Fokus. Zentrales sozialpolitisches Ziel war die Etablierung von Umweltthemen an Kärntner Schulen und Gemeinden. Dadurch sollten SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, ExpertInnen und regionalen Behörden die Auswirkungen des Klimawandels bewusstgemacht sowie ein nachhaltiger Umgang mit Klima- und Energiefragen gefördert werden (Rauch/Pfaffenwimmer 2015).

SchülerInnen sollten sich möglichst handlungsorientiert und eigenverantwortlich mit der Thematik Mobilität, Verkehr und Klima in ihrer Region auseinanderzusetzen. Ein weiteres Ziel war die Verankerung des im Projekt PARRISE (2017) entwickelten pädagogischen SSIBL-Bildungskonzeptes (socio-scientific inquiry-based learning; Abbildung 1) im Rahmen der Ausbildung von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten in den Fachbereichen Chemie und Physik. SSIBL verbindet das Lernen an gesellschaftsrelevanten Themen mit forschendem Lernen und BürgerInnenbildung (Johnson/Morris 2010) gemäß der zentralen EU-Zielsetzung zur verantwortungsvollen Forschung und Innovation „Responsible Research and Innovation“ (Levinson et al. 2017). SSIBL nimmt mit dem Konzept Wissenschaft von und für BürgerInnen Bezug auf aktuelle Probleme von Wissenschaft und Gesellschaft (Owen/MacNaghten/Stilgoe 2009).

Abbildung 1: Das socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL) Bildungskonzept



Quelle: Owen/MacNaghten/Stilgoe (2009)

Lehramtsstudierende und LehrerInnen in den teilnehmenden Ländern erarbeiteten Unterrichtseinheiten basierend auf dem SSIBL-Ansatz.

Projektdurchführung und Begleitforschung

Im Rahmen des Projektes „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien“ bearbeiteten Studierende der Pädagogischen Hochschule Kärnten mit SchülerInnen gesellschaftlich relevante Themen, die sowohl sie selbst als auch ihre direkte Umgebung und die Region, in der sie leben, betreffen. Unterstützt wurden sie dabei von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Klimaregionenmanagern, außerschulischen ExpertInnen und LehrerInnen. In den Schuljahren 2015/2016 und 2016/17 wurden Themen wie Energiesparen, Erneuerbare Energien, E-Mobilität und Klimaschutz bearbeitet. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Zentrale Fragestellungen der Begleitforschung waren: Welche Lernerfahrungen machten die beteiligten Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten, LehrerInnen, LehrerbildnerInnen und Klimaregionenmanager im Kontext des Projektes? Weiters wurden die auf den SSIBL-Bildungsansatz bezogenen Erfolge und Herausforderungen in der LehrerInnenausbildung erforscht. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden triangulierte Daten (Tabelle 1) verschiedener TeilnehmerInnen ausgewertet, gegengeprüft, diskutiert (Flick 2014) und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert. Die Daten aus den Fragebögen wurden reduziert und abstrahiert, wodurch die wesentlichen Inhalte herausgefiltert und ein klares Ergebnisbild erstellt wurde (Mayring 2015).

Tabelle 1: Forschungsmethoden

Zyklus 1 (Studienjahr 2015-2016)	Zyklus 2 (Studienjahr 2016-2017)
Fokusgruppendifkussion mit drei LehrerbildnerInnen	Interview mit einem Lehrerbildner
Zwei Interviews mit LehrerInnen	Zwei Interviews mit LehrerInnen
Zwei Interviews mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten	Fokusgruppendifkussion mit sieben Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten
Zehn qualitative Fragebögen für Studierende der Pädagogischen Hochschule Kärnten	Interview mit einem Klimaregionenmanager
Zwei Interviews mit Klimaregionenmanagern	Während des Projektes gesammelte Felddaten

Quelle: Eigene Darstellung

Ergebnisse und Ausblick

Die Forschungsdaten zeigen, dass der SSIBL-Bildungsansatz ein innovatives Bildungskonzept für alle beteiligten Personengruppen bietet. Das offene Lehr- und Lerndesign motivierte sowohl LehrerInnen, Studierende der Pädagogischen Hochschule Kärnten als auch SchülerInnen. Durch den gezielten Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden wurde forschendes Lernen gefördert und neben einer naturwissenschaftlichen Sichtweise vor allem gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge vermittelt. Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten konnten ihr Wissen zum Thema Mobilität, Verkehr und Erneuerbare Energien durch gemeinschaftliches forschungsbasiertes Lernen erweitern. Darüber hinaus lernten sie vernetztes Denken, das Initiieren und Führen von Diskussionen mit SchülerInnen zu aktuellen und kontroversiellen Themen, die Anleitung der SchülerInnen zu kritischem Denken sowie das Unterrichten an verschiedenen Schultypen und Schulstufen. Die folgenden Kommentare illustrieren die Lernerfahrungen der Studierenden:

„Wir haben beim Unterrichten von SSIBL die Erfahrung gemacht, dass SSIBL nachhaltiges Lernen fördert und die Selbstwirksamkeit der SchülerInnen anregt.“ (Fokusgruppendiskussion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten)

„Das Unterrichten an unterschiedlichen Schultypen wie Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Landwirtschaftlichen Fachschulen, und die Arbeit mit SchülerInnen verschiedener Altersstufen sowie mit schulexternen ExpertInnen waren für uns eine neue und bereichernde Lernerfahrung.“ (Fokusgruppendiskussion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten)

„Wir haben gelernt, wie man Kooperationen mit Schulen und schulexternen PartnerInnen anbahnt.“ (Studierender der Pädagogischen Hochschule Kärnten)

Die Zusammenarbeit mit Schulen und die Einbindung von schulexternen Partnern wie Klimaregionenmanagern, ExpertInnen und NGOs in SSIBL-Aktivitäten trug zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit Klima- und Energiefragen im Schulunterricht bei und war, gemäß den Befragungsergebnissen, einer der größten Erfolgsfaktoren im Projekt:

„Das Projekt ‚Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien‘ wirkt über die Schulen hinaus und bezieht Eltern, Gemeinden und regionale Behörden ein.“ (Lehrerbildner)

„Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen ExpertInnen aus Technik, Wissenschaft und Wirtschaft und die kritische Auseinandersetzung mit ihren Perspektiven lernten die SchülerInnen Dinge aus unterschiedlichen Blickwinkel zu betrachten.“ (Klimaregionenmanager)

„An unserer Schule beteiligten sich LehrerInnen für Deutsch, Handwerken, Musik und Sachunterricht. SchülerInnen bastelten Werkstücke auf Solarbasis, komponierten ein ‚Klimalied‘ und veranstalteten einen autofreien Tag.“ (Lehrerin)

Aus den Ergebnissen der Begleitforschung kann geschlossen werden, dass der SSIBL-Bildungsansatz zur Innovation von Unterricht beiträgt. Der Großteil (90 %) der befragten Studierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten bewertete die Umsetzung von SSIBL und forschendem Lernen im Unterricht als positive neue Lernerfahrung. Im Zeitaufwand für die Planung und Umsetzung von SSIBL-Aktivitäten im Unterricht sahen hingegen 80 % der befragten Studierenden die größte Herausforderung. Daraus wurde die Lehre gezogen, dass für die erfolgreiche Umsetzung zukünftiger SSIBL-Aktivitäten an Schulen eine strategische Planung, im Sinne rechtzeitiger Kontaktaufnahme, zeitnaher Absprachen mit den beteiligten ProjektpartnerInnen und regelmäßiger Teammeetings, notwendig ist. Über das Projekt hinausgehend ist das Thema „Mobilität, Verkehr und erneuerbare Energien“ nun fixer Bestandteil der Curricula an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Literatur

- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Johnson, Laura/Morris, Paul (2010): Towards a framework for critical citizenship education. In: *The Curriculum Journal* 21, 1, S. 77-96.
- Levinson, Ralph/Knippels, Marie Christine/van Dam, Frans/Kyza, Eleni/Christodoulou, Andri/Chang-Rundgren, Shu-Nu et al. (2017): Science and Society in Education. *Socio-Scientific Inquiry-Based Learning. Connecting Formal and Informal Science Education with Society*. <http://www.parrise.eu/wp-content/uploads/2018/03/parrise-en-rgb.pdf> [Zugriff: 10.11.2018].
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Eilks, Ingo/Höbke, Corinna (2013): *Handeln in Zeiten des Klimawandels*. Münster u.a.: Waxmann.
- Owen, Richard/MacNaghten, Phil/Stilgoe, Jack (2009): Responsible research and innovation. From science in society to science for society, with society. In: *Science and Public Policy* 39, S. 751-760.
- PARRISE (2017): <http://www.parrise.eu>. [Zugriff: 10.11.2018].
- Rauch, Franz/Pfaffenwimmer, Günther (2015): Education for Sustainable Development in Austria. *Networking for Education*. In: Mathar, Rainer/Jucker, Rolf (Hrsg.): *Schooling for Sustainable Development. A Focus on Europe*. Dordrecht: Springer, S.157-176.
- United Nations (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.

Freiwilligenarbeit junger Menschen – Wer, Wie, Warum

Anna Oppelmayer

Einführung

Freiwilligenarbeit, die von jungen Menschen geleistet wird, ist in den letzten Jahrzehnten zunehmend zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen, politischer Programme und wissenschaftlicher Forschung geworden (Bonnesen 2018: 160; Commission of the European Communities 2009; Kim/Morgül 2017: 160f.). Nationale und internationale Freiwilligenprogramme, wie das „Freiwillige Soziale Jahr“ oder eine Integration von freiwilligen Tätigkeiten in schulische und universitäre Curricula, nutzen freiwilliges Engagement als außerschulischen Lernort, in welchem vielfältige soziale und demokratische Lern- und Bildungsprozesse stattfinden (Prein/Sass/Züchner 2009: 530). Neben den gesellschaftlichen Vorteilen, wie beispielsweise einer höheren politischen Partizipation sowie einem höheren freiwilligen Engagement im Erwachsenenalter (Hart et al. 2007; Quintelier 2008), und den positiven Auswirkungen dieses Engagements für den Freiwilligen selbst, wie bessere schulische Leistungen oder die Förderung der sozialen Zugehörigkeit (Barber/Eccles/Stone 2001; Johnson et al. 1998), sind es aber vor allem die Nonprofit Organisationen, die von dieser Alterskohorte als wichtige Quelle von Freiwilligen profitieren können (Briggs/Landry/Wood 2007: 28; Shields 2009: 141). Die Nutzung dieses Potentials erfordert von den Nonprofit Organisationen jedoch ein tiefergehendes Verständnis über die Zielgruppe, um daraus zielgerichtete Ansätze und Strategien für die Ermittlung, Rekrutierung und Bindung der jungen Freiwilligen abzuleiten (Burns et al. 2006; Sundeen/Raskoff 2000; Vázquez et al. 2015).

Problemstellung und Zielsetzung

Der Anspruch, ein besseres Verständnis über junge Freiwillige zu gewinnen, erfordert jedoch eine differenzierte Betrachtung der Verhaltensweisen, Einstellungen und Motive, die sich zum einen auf den Persönlichkeitstyp junger Freiwilliger und zum anderen auf die Form der Freiwilligenarbeit innerhalb des heterogenen Nonprofit Sektors beziehen (Francis 2011: 1; Lanero/Vázquez/Gutiérrez 2017: 1010). Auch innerhalb der demographischen Gruppe der jungen Freiwilligen sind Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen festzustellen. Ländervergleichende Studien betonen ferner den geographischen Kontext, der bei Untersuchungen von freiwilligem Engagement beachtet werden muss (Handy et al. 2010; Hustinx et al. 2010).

Aus diesen Ausführungen lassen sich folgende Forschungslücken und Implikationen für zukünftige Untersuchungen ableiten. Erstens sind junge Freiwillige in der wissenschaftlichen Forschung über Freiwilligkeit insgesamt eine unterrepräsentierte Gruppe (Francis 2011: 2; Oesterle/Johnson/Mortimer 2004: 1124). Die Mehrheit der Studien über *Young volunteers* zieht ferner Hochschulstudierende als Sample heran und minderjährige junge Freiwillige finden kaum Beachtung (Sarre/Tarling 2010: 293; Shannon 2009: 829). Zweitens ist – bezugnehmend auf den geographischen Kontext – eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum, aus welchem die meisten Publikationen zu diesem Thema stammen, mit europäischen jungen Freiwilligen nur bedingt aussagekräftig. Darüber hinaus fokussiert sich lediglich eine vergleichsweise kleine Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen über junge Freiwillige auf europäische Länder (siehe exemplarisch Bonnesen 2018; Gil-Lacruz/Marcuello-Servós/Saz-Gil 2016; Mainar/Servós/Gil 2015; Marta/Guglielmetti/Pozzi 2006). Drittens haben bisher wenige Studien sowohl qualitative als auch quantitative Methoden (*Mixed-Methods*) eingesetzt, um damit ein besseres Verständnis der Ausprägungen gewisser Faktoren, aber auch der dahinterliegenden Gründe und Erklärungsmuster zu gewinnen.

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, ein tiefergehendes Verständnis über junge Freiwillige in einer europäischen sozialen Nonprofit Organisation und Einflussfaktoren und Auswirkungen von freiwilligem Engagement zu entwickeln. Damit einhergehend sollen Erkenntnisse dahingehend abgeleitet werden, welche Strategien von sozialen Nonprofit Organisationen eingesetzt werden können, um junge Menschen zu gewinnen, langfristig an die Organisation zu binden und Aufgaben und Verantwortungsbereiche an junge Freiwillige zu übertragen. Ferner sollen Einblicke ermöglicht werden, wie die Perspektiven junger Menschen zur Förderung von Freiwilligenarbeit genutzt werden können. Im Rahmen einer Fallstudie mit dem Österreichischen Roten Kreuz soll mit Hilfe eines *Mixed-Methods*-Forschungsansatzes eine detaillierte Untersuchung der Fragestellungen ermöglicht werden.

Methodische Vorgehensweise

In der ersten qualitativen Phase der Studie werden semi-strukturierte Experteninterviews ($n = 9$) mit ehrenamtlichen (erwachsenen) Jugendreferenten und -referentinnen bzw. beruflichen Mitarbeitenden der Jugendservicestellen des Österreichischen Roten Kreuzes durchgeführt. Ziel dieser qualitativen Befragung ist es, einen umfassenden Einblick in die Jugendarbeit des Österreichischen Roten Kreuzes zu erhalten, und damit einhergehend weitere Kategorien und Variablen für die darauf aufbauende quantitative Befragung der jungen Freiwilligen zu generieren. Ferner soll getestet werden, inwiefern etablierte Skalen, wie der *Volunteer Functions Inventory* zur Messung der Motivation der jungen Freiwilligen, im deutschsprachigen Kontext anwendbar sind.

Darüber hinaus werden die Eltern der jungen Freiwilligen mit einem Online-Fragebogen befragt. In diesem werden sozioökonomische Merkmale, das freiwillige Engagement der Eltern, ihre zugrundeliegenden Motive und die Zufriedenheit mit der Organisation beleuchtet.

Im Zuge einer österreichweiten Veranstaltung werden junge Freiwillige des Österreichischen Roten Kreuzes ($n = \sim 850$ Jugendgruppenmitglieder im Alter zwischen 6 und 18 Jahren) mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Der Fragebogen umfasst Aspekte des „Wer“, wie beispielsweise soziodemographische Variablen wie Geschlecht, Alter, Bildung, familiärer Hintergrund, Größe des Wohnortes; des „Warum“, wie Fragen zu den Gründen für den Eintritt in die Organisation, möglichen Einflussfaktoren, wie dem Einfluss freiwilliger Aktivitäten von Eltern, Geschwistern oder der Peer-Group, sowie die Untersuchung der zugrundeliegenden Motive für freiwilliges Engagement; und „Wie“, das heißt Fragen zu bisherigen Erfahrungen, der aufgewendeten Zeit sowie zum freiwilligen Engagement in anderen Nonprofit Organisationen. Der Online-Fragebogen wird durch eine Fokusgruppe mit den jungen Freiwilligen ergänzt, um die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zusammenzuführen.

Die Studie soll bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse aus anderen Kontexten kritisch betrachten und daraus entwickelte Hypothesen überprüfen. Dazu zählt beispielsweise im Bereich „Wer sind die jungen Freiwilligen“, die Hypothese, dass die *dominant status theory*, die besagt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Freiwilligkeit und einem höheren sozioökonomischen Status und dem Bildungsniveau gibt (Palisi/Palisi 1984; Sundeen 1992), in den Jugendgruppen des Österreichischen Roten Kreuzes weniger stark zutrifft, als in vergleichbaren Studien zu jungen Freiwilligen; sowie im Bereich „Warum sind junge Menschen freiwillig tätig“ die Hypothese, dass die Items des *Volunteer Functions Inventory*, welcher sechs Motivationsfunktionen von Freiwilligenarbeit – Erfahrung, Karriere, Schutz, Selbstwert, soziale Anpassung und Werte – misst (Clary/Snyder/Ridge 1992; Clary et al. 1998), in dem

untersuchten Kontext um Aspekte wie Spaß, Bindung an die JugendgruppenbetreuerInnen und Freundschaften innerhalb der Gruppen erweitert werden müssen.

Literatur

- Barber, Bonnie L./Eccles, Jacquelynne S./Stone, Margaret R. (2001): Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess? Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Social Identity. In: *Journal of Adolescent Research* 16, 5, S. 429-455.
- Bonnesen, Lærke (2018): Social Inequalities in Youth Volunteerism. A Life-Track Perspective on Danish Youths. In: *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 29, 1, S. 160-173.
- Briggs, Elten/Landry, Tim/Wood, Charles (2007): Beyond Just Being There. An Examination of the Impact of Attitudes, Materialism, and Self-Esteem on the Quality of Helping Behavior in Youth Volunteers. In: *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing* 18, 2, S. 27-45.
- Burns, David J. et al. (2006): Motivations to volunteer. The role of altruism. In: *International Review on Public and Nonprofit Marketing* 3, 2, S. 79-91.
- Clary, E. Gil et al. (1998): Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 6, S. 1516-1530.
- Clary, E. Gil/Snyder, Mark/Ridge, Robert (1992): Volunteers' motivations. A functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. In: *Nonprofit Management and Leadership* 2, 4, S. 333-350.
- Commission of the European Communities (2009): An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF> [Zugriff: 03.03.2019].
- Francis, Julie E. (2011): The functions and norms that drive university student volunteering. In: *International Journal of Nonprofit & Voluntary Sector Marketing* 16, 1, S. 1-12.
- Gil-Lacruz, Ana Isabel/Marcuello-Servós, Carmen/Saz-Gil, María Isabel (2016): Youth Volunteering in Countries in the European Union. Approximation to Differences. In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 45, 5, S. 971-991.
- Handy, Femida et al. (2010): A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering. Is It All About Résumé Building? In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 39, 3, S. 498-523.

- Hart, Daniel et al. (2007): High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. In: *American Educational Research Journal* 44, 1, S. 197-219.
- Hustinx, Lesley et al. (2010): Social and Cultural Origins of Motivations to Volunteer. A Comparison of University Students in Six Countries. In: *International Sociology* 25, 3, S. 349-382.
- Johnson, Monica K. et al. (1998): Volunteerism in Adolescence. A Process Perspective. In: *Journal of Research on Adolescence* 8, 3, S. 309-332.
- Kim, Jinho/Morgül, Kerem (2017): Long-term consequences of youth volunteering. Voluntary versus involuntary service. In: *Social Science Research* 67, S. 160-175.
- Lanero, Ana/Vázquez, José Luis/Gutiérrez, Pablo (2017): Young Adult Propensity to Join Voluntary Associations. The Role of Civic Engagement and Motivations. In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 46, 5, S. 1006-1029.
- Mainar, Inmaculada García/Servós, Carmen Marcuello/Gil, Ma Isabel Saz (2015): Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People. Approximation to Their Determinants and Parental Influence. In: *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 26, 4, S. 1360-1390.
- Marta, Elena/Guglielmetti, Chiara/Pozzi, Maura (2006): Volunteerism During Young Adulthood. An Italian Investigation into Motivational Patterns. In: *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 17, 3, S. 221-232.
- Oesterle, Sabrina/Johnson, Monica K./Mortimer, Jeylan T. (2004): Volunteerism during the Transition to Adulthood: A Life Course Perspective. In: *Social Forces* 82, 3, S. 1123-1149.
- Palisi, Bartolomeo J./Palisi, Rosalie J. (1984): Status and Voluntary Associations. A Cross-Cultural Study of Males in Three Metropolitan Areas. In: *Journal of Voluntary Action Research* 13, 3, S. 32-43.
- Prein, Gerald/Sass, Erich/Züchner, Ivo (2009): Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 3, S. 529-547.
- Quintelier, Ellen (2008): Who is Politically Active. The Athlete, the Scout Member or the Environmental Activist? Young People, Voluntary Engagement and Political Participation. In: *Acta Sociologica* 51, 4, S. 355-370.
- Sarre, Sophie/Tarling, Roger (2010): The volunteering activities of children aged 8–15. In: *Voluntary Sector Review* 1, 3, S. 293-307.
- Shannon, Charlene S. (2009): An Untapped Resource. Understanding Volunteers Aged 8 to 12. In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 38, 5, S. 828-845.

- Shields, Peggy O. (2009): Young Adult Volunteers. Recruitment Appeals and Other Marketing Considerations. In: *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing* 21, 2, S. 139-159.
- Sundeen, Richard A. (1992): Differences in Personal Goals and Attitudes Among Volunteers. In: *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 21, 3, S. 271-291.
- Sundeen, Richard A./Raskoff, Sally A. (2000): Ports of Entry and Obstacles. Teenagers' Access to Volunteer Activities. In: *Nonprofit Management and Leadership* 11, 2, S. 179-197.
- Vázquez, José-Luis et al. (2015): Expressive and instrumental motivations explaining youth participation in non-profit voluntary associations. An application in Spain. In: *International Review on Public and Nonprofit Marketing* 12, 3, S. 237-251.

Bildungschancen und Bildungsbiographien von „Care Leavern“

Maria Groinig und Stephan Sting

Einleitung

Formale Bildung ist in der gegenwärtigen Gesellschaft ein zentraler Faktor für soziale Teilhabe. Dies gilt insbesondere auch für junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeerfahrung, die statistisch belegt häufiger von sozialer und bildungsbezogener Ausgrenzung bedroht sind (vgl. Driscoll 2013; Hagleitner 2017; O’Higgins/Sebba/Luke 2015). In keiner einzigen österreichischen Bildungsstudie jedoch werden die Bildungssituation und Bildungschancen dieser Gruppe besonders betrachtet (z.B. Bruneforth et al. 2016a; Bruneforth et al. 2016b). Vor diesem Hintergrund bestand das zentrale Anliegen des Forschungsprojekts „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von Care Leavern“¹ darin, formale Bildungswege von Care Leavern² in ihrer Bedeutung für deren Lebenssituation und Lebensgestaltung zu untersuchen und dabei den Stellenwert unterschiedlicher sozialer Kontexte systematisch zu analysieren.

Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt umfasste zwei komplementär aufeinander abgestimmte Teilstudien. Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung wurden ins-

- 1 Das Forschungsprojekt wurde von April 2016 bis März 2018 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt durchgeführt. Projektleitung: Univ.-Prof. Dr. Stephan Sting, ProjektmitarbeiterInnen: Maria Groinig, MA, Mag. Wolfgang Hagleitner, Thomas Maran, MSc; Finanzierung: Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projekt Nr. 16821), SOS Kinderdorf Österreich, Pro Juventute.
- 2 Als Care Leaver werden junge Erwachsene bezeichnet, die zumindest zeitweise außerhalb der Herkunftsfamilie in institutioneller Betreuung oder bei Pflegefamilien aufgewachsen sind „und von dort aus den Weg ins Erwachsenenleben beginnen“ (Thomas 2013: 12).

gesamt 148 Care Leaver befragt. Die Datenanalyse erfolgte mittels interferenzstatistischer Verfahren. Im Rahmen einer biographisch orientierten qualitativen Studie wurden mit 23 Care Leavern themenzentrierte Interviews und Netzwerkanalysen durchgeführt. Die Auswertung der qualitativen Studie erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) sowie einer ergänzenden inhaltsanalytischen Auswertung.

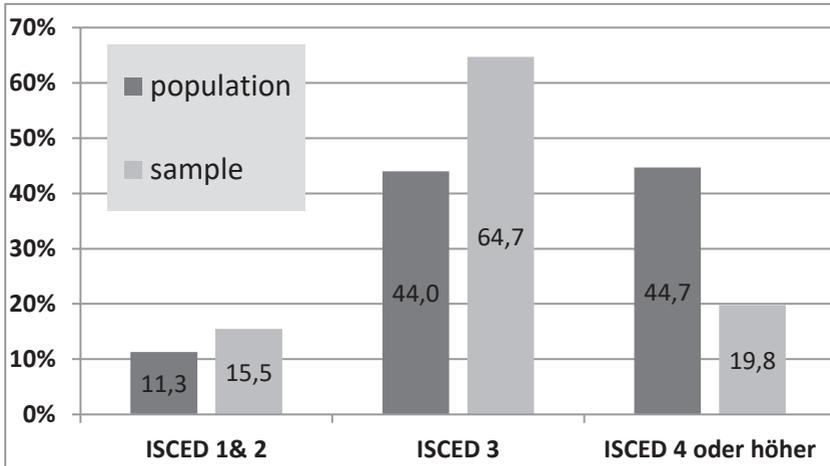
Ein Ziel des Projektes bestand darin einen Vergleich der Bildungssituation der Care Leaver mit der Bildungssituation der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung in Österreich zu ermöglichen. Des Weiteren ging es um die Analyse der Einflüsse verschiedener sozialer Kontexte (Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Gleichaltrige etc.) auf die formalen Bildungskarrieren, die Rekonstruktion der impliziten handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Care Leaver und die Untersuchung der biographischen Genese der Orientierungsrahmen sowie deren Bedeutung für Bildungsverläufe.

Zielgruppe der Erhebung waren Care Leaver im Alter zwischen 20 und 29 Jahren, die in einer oder mehreren stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich gelebt haben, zumindest zwei Jahre Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung haben und die Maßnahmen frühestens im Alter von 16 Jahren verlassen haben. Um den subjektiven Perspektiven der Zielgruppe ausreichend Geltung zu verschaffen, wurde der Forschungsprozess in Form der „participatory research“ durch zwei Referenzgruppen, bestehend aus insgesamt elf jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung, begleitet.

Ergebnisse

Die statistischen Daten belegen auch für Österreich den inzwischen international bekannten Befund, dass Care Leaver im Vergleich zur gleichaltrigen Gesamtpopulation bildungsmäßig benachteiligt sind (Königeter et al. 2016; Gharabaghi 2011; Stein/Munro 2008). Die Benachteiligung rührt vor allem daher, dass sie zwar häufiger als die gleichaltrige Gesamtbevölkerung über mittlere Berufs- und Lehrabschlüsse verfügen, dass sie aber relativ selten höhere Bildungswege einschlagen.

Abbildung 1: Deskriptiver Vergleich der ISCED-Levels der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit

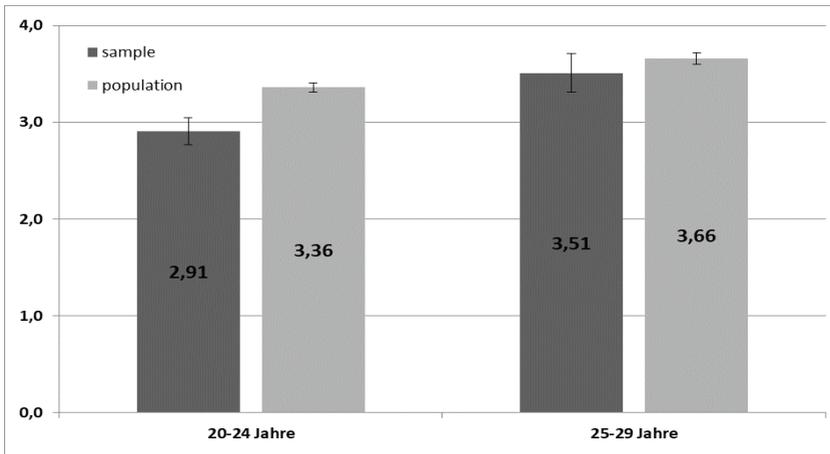


Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Des Weiteren zeigen die statistischen Daten die Bedeutung der „sozialen Vererbung“ des Bildungsstands von Vater und Mutter auf, auch wenn Care Leaver in der Regel deutlich höhere Bildungsabschlüsse erreichen als ihre Eltern. Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen erweisen sich in diesem Zusammenhang als förderlich, da sie den Erwerb eines Schul- und Berufsabschlusses unterstützen und somit die herkunftsbedingte Vererbung nicht vorhandener Qualifikationen am unteren Ende der Bildungsskala ein Stück weit kompensieren können. Weniger Unterstützung scheinen sie dagegen beim Einschlagen höherer Bildungswege zu bieten.

Die Ergebnisse unserer Studie decken sich mit Erfahrungen aus der Praxis. Da der gesetzliche Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Volljährigkeit endet, entstehen Unsicherheit und Druck bei Fachkräften wie bei den jungen Menschen selbst, möglichst mit Erreichen der Volljährigkeit finanziell unabhängig zu sein und folglich auf weiterführende Bildungsexperimente zu verzichten. Eine Orientierung an Pflichtschulabschlüssen und schnell zu erreichenden Lehrabschlüssen ist die Folge. Weiterführende Bildungswege müssen dann verzögert und mit enormen biographischen Anstrengungen in Angriff genommen werden. Dass dies geschieht, zeigt der Altersgruppenvergleich zwischen Care Leavern und Gesamtpopulation, in dem ein partielles Aufholen von Bildungsabschlüssen erkennbar wird.

Abbildung 2: Vergleich der ISCED-Level von Care Leavern (Sample) und Gesamtpopulation (Population) bei den 20-24-Jährigen und den 25-29-Jährigen



Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung

Im Zuge der fallvergleichenden Auswertung der qualitativen Studie haben sich vier fallübergreifende, zentrale Orientierungsrahmen abgezeichnet, die sich in mehreren Fällen wiederfinden und mit deren Hilfe sich die handlungsleitenden Orientierungen der Care Leaver im Hinblick auf ihre Bildungsbiographien charakterisieren lassen.

Die erhobenen Biographien der Care Leaver machen deutlich, dass das Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie mit prekären Umfeldbedingungen sowie biographischen Brüchen und Diskontinuitäten einhergeht. Vor diesem Hintergrund entwickeln die jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung im biographischen Verlauf häufig ein Ringen um Normalität, da die biographischen Erfahrungen die Vorstellungen des Normal-Seins gefährden.

Zugleich stellen verlässliche und stabile soziale Beziehungen ein knappes Gut dar, so dass das Streben nach sozioemotionaler Zuwendung zu einer weiteren zentralen handlungsleitenden Orientierung wird. Die jugendtypischen Prozesse der Auseinandersetzung mit und Distanzierung von Erwachsenen treffen in der stationären Jugendhilfe auf eine wenig tragfähige Struktur, die eine hohe Fluktuation des Personals und der jugendlichen BewohnerInnen mit sich bringt. Die Akzeptanz und Wirksamkeit von bildungsfördernden Angeboten und Anregungen im Rahmen der Fremdunterbringung hängen jedoch von den erlebten Möglichkeiten zur Erlangung sozioemotionaler Zuwendung ab.

Zur Regelung des alltäglichen Zusammenlebens wird in den Einrichtungen weniger auf gegenseitiges Vertrauen und stabile Beziehungen als auf die Durchsetzung verbindlicher Regeln und Ordnungen gesetzt. Die jungen Menschen erleben diese Regeln oft als starr, unangemessen und fremdbestimmt und bilden demgegenüber ein Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung aus, was zu Konflikten in den Einrichtungen oder zu Einrichtungswechseln führt. Der damit verbundene Wunsch nach Unabhängigkeit von den Einrichtungen der Jugendhilfe verstärkt die Beschränkung des Horizonts auf mittlere Bildungswege. Peers in Form von Freundschaften, Partnerschaften und Jugendcliquen erscheinen in dieser Situation als konstanter, Stabilität und Beziehungssicherheit gewährender Faktor. Zugleich sind Peers diejenigen, die am ehesten zum Einschlagen weiterführender Bildungswege ermutigen. Auch in der quantitativen Studie zeigt sich, dass Peers – unabhängig von ihrer sozialen Angepasstheit – die bedeutendste Ressource für den Bildungserfolg darstellen.

Die Orientierung am Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum kommt vor allem dann zum Vorschein, wenn die jungen Menschen an gestellten Anforderungen scheitern und ein Desengagement im Hinblick auf gesellschaftliche Leistungserwartungen entwickeln. Diese jungen Menschen verharren dann entweder in einer Situation des Versorgt-Werdens, in der sie keine Handlungsoptionen sehen, mit denen sie sich aus ihrer als misslich wahrgenommenen Lage befreien können, oder sie entwickeln ein mehr oder weniger selbstgenügsames Sich-Arrangieren mit der Situation, bei der sie sich innerhalb eines beschränkten sozialen Raums bewegen. In der Regel resultiert diese Orientierung aus sich kumulierenden negativen Erfahrungen und belastenden Lebensereignissen, während kaum stabilisierende Ressourcen und Formen der Unterstützung vorhanden sind (für eine detaillierte Darstellung vgl. Groinig et al. 2019).

Konsequenzen

In unserer Studie wird wie in anderen internationalen Studien (z.B. Stein/Munro 2008; Königeter/Mangold/Strahl 2016) sichtbar, dass Care Leaver im Hinblick auf ihre biographischen Erfahrungen, ihre Bewältigungsressourcen und ihre bildungsbezogenen habituellen Orientierungen keine homogene Gruppe darstellen. Unterstützungsangebote müssen dementsprechend die jeweiligen individuellen Bedürfnisse, Lebenssituationen und habituellen Orientierungen berücksichtigen. Um jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung gerechte Chancen zu bieten ihre Bildungspotenziale zu entfalten, bedarf es dar-

über hinaus geeigneter Rahmenbedingungen für den Übergang von der institutionellen Betreuung in ein eigenverantwortliches Leben. Dazu zählen u.a. folgende Aspekte:

- Institutionalisierte Übergangsbegleitung und Orientierungshilfen in der Statuspassage Leaving Care
- Möglichkeiten des Austauschs mit jugendhilfeeferfahrenen Peers, z.B. durch Selbstvertretungsorganisationen
- Rückkehroptionen in die Jugendhilfe im Fall des Scheiterns in der Statuspassage Leaving Care, vor allem in Form von ambulanten Unterstützungs- und Begleitungsangeboten
- Kostenfreie Therapieangebote zur Bearbeitung biographischer Belastungen und Traumatisierungen
- Unbürokratische, kurzzeitige Formen der finanziellen Unterstützung, um finanzielle Notsituationen zu überbrücken
- Mentoring- und Buddysysteme an Hochschulen (durch Peers und Elders)
- Elternunabhängige existenzielle Absicherung (z.B. durch Stipendien)

Derartige Unterstützungsangebote haben sich in anderen Ländern bereits bewährt (vgl. Sievers/Thomas/Zeller 2015; Strahl 2017), und sie haben gezeigt, dass eine Verbesserung der Bildungschancen von Care Leavern durchaus möglich ist.

Literatur

- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christine (Hrsg.) (2016a): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2016b): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Driscoll, Jenny (2013): Supporting Care Leavers to Fulfil their Educational Aspirations: Resilience, Relationships and Resistance to Help. In: *Children & Society* 27, S. 139-149.

- Gharabaghi, Kiras (2011): A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: *Child Welfare* 90, 1, S. 75-91.
- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilferfahrung. Opladen: Budrich.
- Hagleitner, Wolfgang (2017): Bildung und Chancengleichheit in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Österreich, am Beispiel der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen bei SOS-Kinderdorf. In: Schild, Bea (2017): *Fremdplatziert in der Bildungslandschaft: Förderung für Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Herkunftsfamilie leben*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 53-88.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- O'Higgins, Aoife/Sebba, Judy/Luke, Nikki (2015): What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Oxford: Rees Centre. http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/ReesCentreReview_EducationalOutcomes.pdf [Zugriff: 15.09.2017].
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen*. Frankfurt/M.: IGFH.
- Stein, Mike/Munro, Emily (Hrsg.) (2008): *Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Strahl, Benjamin (2017): *Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen*. Hildesheim: Dissertationsschrift Universität Hildesheim.
- Thomas, Severine (2013): *Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen*. In: *PFAD* 4, S. 12-13.

Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten

Rahel More

Einleitung

Die als ein „Mosaikstein der Bildungsforschung“ vorgestellte Dissertation untersucht die Bedeutung von *Lernschwierigkeiten* im Kontext Elternschaft. Als Menschen mit Lernschwierigkeiten möchten Personen bezeichnet werden, die aufgrund von Zuschreibungen, Vorurteilen und Barrieren im soziokulturellen Sinne behindert werden. *People First*, die Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, lehnt mit dieser Forderung das diskriminierende Label der „geistigen Behinderung“ ab (vgl. Wibs 2005).

Behinderung definiere ich als diskursives Produkt, denn ein Begriff wie „geistig behindert“ ist kein neutraler (auch nicht jener der Lernschwierigkeiten), sondern impliziert immer bereits eine Abweichung. Durch die fortlaufende Naturalisierung von Lernschwierigkeiten als individuelles Defizit erfolgt ein scheinbar automatisches Absprechen bestimmter Fähigkeiten – unter anderem in der Elternrolle (vgl. Goodley/Rapley 2011).

Lange wurde die Elternschaft von Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten tabuisiert, ihre elterlichen (Un-)Fähigkeiten pauschalisiert sowie sexuelle Beziehungen und Reproduktion von behinderten Menschen verhindert. Diverse Studien (z.B. LaLiberte et al. 2017) zeigen eine überproportionale Präsenz von Eltern mit Lernschwierigkeiten in Obsorgeentzugsverfahren. Grund dafür sind meist nicht individuelle Defizite der Eltern, sondern systematische Diskriminierung sowie vorbelastete Lebenslagen der Familien.

Theoretischer Bezugsrahmen

Der Dissertation liegen u.a. Theorien aus den Disability Studies und der Sozialpädagogik zugrunde. Ausgehend von sozialen Bewegungen behinderter Menschen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, entwickelten sich in vielen Ländern als Kontrast zu defizitorientierten Sichtweisen auf Behinderung

gesellschaftskritische Ansätze. Diese Perspektiven lehnen die Individualisierung von Behinderung ab und fokussierten gesellschaftliche Strukturen als Ursache für Unterdrückung und Marginalisierung. Das *British social model of disability* ist der bekannteste dieser Ansätze, wird jedoch u.a. für seine Einseitigkeit sowie theoretische Verknapfung kritisiert (vgl. Barnes 2012). Ein post-strukturalistisches Verständnis von Behinderung, eine *social theory of impairment*, kann, in Anlehnung an Foucault, diese Lücken des „sozialen Modells“ füllen (vgl. Hughes 2018).

Bei der Theoretisierung von Elternschaft orientiere ich mich am sozialpädagogischen Begriff der *sozialen Bildung* (vgl. Sting 2010), der den institutionellen Bildungsbegriff auf eine Lebensbildung erweitert. Somit definiere ich Elternschaft als Form sozialer Bildung bzw. als „biographisches Lernen“ (vgl. Schmidt-Wenzel 2008: 165ff). Familie betrachte ich u.a. unter dem Aspekt des *doing-family* (vgl. Jurczyk/Lange/Thiessen 2014), der Familie als relationale Herstellungsleistung definiert.

Mit der Pluralisierung von Familie als Lebensform wandeln sich auch Vorstellungen „normaler“ Elternschaft, denn diese werden nicht mehr festgemacht an äußerlichen familiären Konstellationen, sondern einer angenommenen Unfähigkeit einer „neuen Unterschicht“ (vgl. Oelkers/Gaßmüller/Feldhaus 2010). Eine solche „Unterschicht“ entsteht u.a. durch Normalisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit, welche samt ihrer Mittelschichtorientierung kritisch in den Blick genommen werden muss.

Behinderte Eltern entsprechen nicht typischen *Familienleitbildern* (vgl. Diabaté/Lück 2014), was nicht nur durch Behinderung als konstruierte Abweichung von der Norm deutlich wird, sondern auch dadurch, dass Behinderung und Elternschaft meist nicht zusammen gedacht werden. Die simultane Absenz sowie Omnipräsenz des Phänomens Behinderung im gesellschaftlichen Diskurs im Allgemeinen, nähren somit die Stabilität des *Ableism*¹ (vgl. Campbell 2009), der im Konkreten nicht zuletzt die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrifft.

Forschungsstand

Ungeachtet der hartnäckigen Forschungslücke hierzulande (in Österreich²) gibt es international seit 30 Jahren Forschung zum Leben von Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihren Kindern. Bereits Ende der 1980er haben Tymchuck

1 Ableism ist ein System (sozialer) Praktiken, das Nichtbehinderung gegenüber Behinderung kontinuierlich präferiert und dadurch behinderte Menschen abwertet (vgl. Campbell 2009).

2 Abgesehen von einigen Master- bzw. Diplomarbeiten ab dem Jahr 2002.

et al. (1987) in den USA über die Lebenslagen von Eltern mit Lernschwierigkeiten geforscht und dadurch gängige Vorurteile widerlegt, etwa, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten generell unfähige Eltern seien.

Insbesondere in den USA, Australien, Großbritannien sowie Nordeuropa hat es in den letzten 20 Jahren diverse Forschungsprojekte über Elternschaft von Müttern und Vätern mit Lernschwierigkeiten gegeben und folglich wurden die Erkenntnisse dieser Forschungen auch in eine evidenzbasierte Praxis implementiert. In Kanada und Großbritannien haben diese Fortschritte dazu geführt, dass mittlerweile bereits Unterstützungsangebote aus Elternperspektive evaluiert werden (vgl. etwa Tarleton/Ward 2007). Im deutschsprachigen Raum hingegen gibt es bisher wenig Forschung zu diesem Thema, in Deutschland trug vor allem Pixa-Kettner mit zwei bundesweiten Studien (1996; 2007) dazu bei, die Lebenssituationen von Eltern mit Lernschwierigkeiten zu erheben und Konzepte „begleiteter Elternschaft“ zu initiieren.

Methodologie und Methodik

Die übergeordnete Forschungsfrage der Dissertation teilt sich in drei spezifischere Fragen, mit dem Ziel die Reproduktion von Behinderung im Kontext Elternschaft sowie Ressourcen und Barrieren für eine Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erforschen. Zentral ist dabei, wie Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten Elternschaft erfahren bzw. *als was* sie Elternschaft erfahren. Aufgrund der Relevanz diskursiver Praktiken für die (Re-)Produktion von Behinderung ist es erforderlich, auch die Erfahrung von Fachkräften, welche bereits Eltern mit Lernschwierigkeiten in der Elternrolle begleitet haben, miteinzubeziehen. Zudem geht es um den elementaren, öffentlichen Diskurs über Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Für diese Fragestellungen bedarf es verschiedener methodischer Werkzeuge. Epistemologischer Ausgangspunkt ist eine *Hermeneutik des Verstehens*, wobei ich mich u.a. auf Gadamer (1960/2010) beziehe, der ein stetiges „Entwerfen“ von Sinn im Zuge eines *hermeneutischen Zirkels des Verstehens* beschreibt. Aufgrund der Erfahrungs-Orientierung meiner Arbeit spielt zudem die Phänomenologie eine zentrale Rolle, denn die Erforschung dessen *was* eine Person *als etwas* erfährt, setzt die Frage danach *wie* etwas erfahren wird voraus (vgl. Brinkmann 2015).

Bei der methodischen Herangehensweise orientiere ich mich daher zum einen an der Interpretativen Phänomenologische Analyse (IPA) nach Smith et al. (2009), die hermeneutische und phänomenologische Aspekte miteinander verknüpft. Zum anderen orientiere ich mich für die Erforschung öffentlicher Diskurse an der Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) nach Keller

(2011) und führe letztendlich Erfahrung und Diskurs zusammen in der Untersuchung von Subjektivierungsprozessen (vgl. Bosančić 2016).

Die Erhebungsmethoden gliedern sich in Leitfadeninterviews mit zehn Eltern mit Lernschwierigkeiten und fünf Fachkräften sowie ein Zusammenstellen eines Datenkorpus aus dem öffentlichen Diskurs zum Thema.

Diskussion

Erste Erkenntnisse zeigen vor allem Einblicke in die Erfahrung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. Neben einer subjektiven Erfahrung des Eltern-Seins wurden auch einige kollektive Erfahrungsebenen deutlich, die insbesondere für eine Kontextualisierung der Lebenslagen der Eltern relevant sind. Die interviewten Mütter und Väter mit Lernschwierigkeiten bilden eine heterogene Zielgruppe, dennoch finden sich Gemeinsamkeiten im Hinblick auf: ein Selbstverständnis als Mutter/Vater, ein Verständnis von Lernschwierigkeiten, die ambivalente Erfahrung des sozialen Netzwerks sowie des „Jugendamtes³“, eine Diskreditierung in der Elternrolle, die Fremdunterbringung des Kindes (falls dies zutraf) sowie Herausforderungen das eigene Kind betreffend. Diese Erkenntnisse formuliere ich in der Dissertation in Form von Narrativen aus und fasse sie schließlich zusammen mit Perspektiven der Fachkräfte sowie aus dem öffentlichen Diskurs, um so Erfahrung und Diskurs miteinander in Beziehung zu setzen.

Literatur

- Barnes, Colin (2012): Understanding the social model of disability: Past, present and future. In: Watson, Nick (Hrsg.): Routledge handbook of disability studies, London; New York: Routledge, S. 12-29.
- Brinkmann, Malte (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Sales, Severin (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 33-59.
- Bosančić, Saša (2016): Subjektivierung – ein neuer Name für alte Denkweisen? Zum Stellenwert von Re-Signifikation in einer wissenssoziologischen

3 Interessant war hierbei, dass die Eltern einen Großteil der Unterstützung seitens der Kinder- und Jugendhilfe als „das Jugendamt“ wahrnahm und nicht zwischen der Institution des Jugendamtes und Hilfen durch Träger der KJH differenzierte.

- Subjektivierungsanalyse. In: Raab, Jürgen/Keller, Reiner (Hrsg.): Wissensforschung – Forschungswissen: Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie. Weinheim: Beltz, S. 36-46.
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of ableism: The Production of Disability and Aabledness. London: Palgrave MacMillan.
- Diabaté, Sabine/Lück, Detlev (2014): Familienleitbilder – Identifikation und Wirkungsweise auf generatives Verhalten. In: Zeitschrift für Familienforschung 26, 1, S. 49-70.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010): Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 7. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goodley, Dan/Rapley, Mark (2001): How do you understand 'Learning Difficulties'? Towards a social theory of impairment. In: Mental retardation 39, 3, S. 229-232.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Doing family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hughes, Bill (2018): What can a Foucauldian analysis contribute to disability theory? In: Tremain, Shelley (Hrsg.): Foucault and the government of disability. 4. Aufl. Michigan: University of Michigan Press, S. 78-92.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- LaLiberte, Traci/Piescher, Kristine/Mickelson, Nicole/Lee, Mi Hwa (2017): Child protection services and parents with intellectual and developmental disabilities. In: Journal of applied research in intellectual disabilities 30, S. 521-532.
- Pixa-Kettner, Ursula (2007): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung 46, 4, S. 309-321.
- Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie/Blanken, Ingrid (1996): "Dann waren sie sauer auf mich, dass ich das Kind haben wollte..." Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra (2008): Wie Eltern lernen: Eine empirisch qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur. Opladen: Barbara Budrich.
- Smith, Jonathan A./Flowers, Paul/Larkin, Michael (2009): Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. London: Sage.
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.
- Tarleton, Beth/Ward, Linda (2007): "Parenting with support": The views and experiences of parents with intellectual disabilities. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 4, 3, S. 194-202.
- Wibs (2005): Das Gleichstellungsbuch. Innsbruck: Autor.

Autorinnen und Autoren

Irina **Andreitz**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Motivationspsychologie in Schule und Unterricht, insbesondere auch bei Lehrkräften, Prozesse und Wirkungen von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte mit Schwerpunkt Fortbildungsmotivation sowie Evaluation im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung.

Irene **Cennamo**, Dr., Postdoc-Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung; *Forschungsschwerpunkte*: Community basierte Erwachsenenbildung, am Gemeinwesen orientierte Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Freiwilligenengagement, freie Bildungsarbeit, individuelles und kollektives Lernen in geteilten Lern-/Handlungsräumen, sprachliche Inklusion bei innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im Erwachsenenalter sowie kritisch-emanzipatorische Bildungsforschung.

Jasmin **Donlic**, MA, Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft und diversitätsbewusste Bildung; *Forschungsschwerpunkte*: Inter-/transkulturelle Bildung im Kontext von Migration und Inklusion, Mehrsprachigkeit an Schulen und jugendliche Identitätsbildung in regionalen transnationalen Räumen.

Maria **Groinig**, MA, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsforschung, qualitativ-partizipative Forschung, stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Leaving Care sowie Gewaltschutz und Gewaltprävention.

Barbara **Hanfstingl**, Dr., assoziierte Professorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Persönlichkeit und Selbstregulation, Resilienz und die Entwicklung von Resilienz, Epistemologie von psychologischen Konstrukten sowie Theoretische Psychologie.

Elisabeth **Jaksche-Hoffman**, Dr., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Schulentwicklung; *Forschungsschwerpunkte*: Diversität und Heterogenität, schulische Inklusion, interkulturelle und transkulturelle Pädagogik sowie (interkulturelle) Kommunikation.

Florian **Kandutsch**, MSc, Senior Scientist am Institut für Volkswirtschaftslehre der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsökonomik, empirische Wirtschaftsforschung und Arbeitsmarktökonomik.

Monika **Kastner**, Dr., assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsbe(nach)teiligung über die Lebensspanne, Analyse und Gestaltung erwachsenengerechter Lernwelten und Lernkulturen sowie des Zusammenhangs von Arbeit, Bildung und Lebenswelt, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung/Durchlässigkeit, Lern- und Bildungstheorien sowie partizipative (Bildungs-)Forschung.

Paul **Kellermann**, Dr., emeritierter O. Universitätsprofessor, Institut für Soziologie und ULG Seniorstudium liberale der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Gesellschaftliche Organisation der Arbeit, Bildung, Hochschulpolitik, Geld, soziologische Ideengeschichte und Globale Gesellschaft.

Hans-Christoph **Koller**, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Qualitativen Bildungsforschung und der Wissenschaftstheorie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung (Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Migrationsforschung, methodische Fragen der Text- und Diskursanalyse), Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse sowie Pädagogische Lektüren literarischer Texte.

Judith **Koren**, MMag., Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Inklusive Bildung, Kooperationen zwischen Hochschulen und sekundären Bildungseinrichtungen.

Vesna **Kucher**, Mag., Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: LehrerInnenbildung, Unterrichtsforschung und Inklusive Bildung.

Daniela **Lehner**, MSc, Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung; *Forschungsschwerpunkte*: Friedensbildung, Bildung und Transformation.

Rahel **More**, MA, Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung; *Forschungsschwerpunkte*: Familie im Kontext Sozialer Arbeit, Disability Studies sowie Ableism und Elternschaft.

Florian H. **Müller**, Dr., assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Interessen- und Lernmotivationsforschung, Analyse von Lehr-Lernumwelten und Forschung zur LehrerInnenausbildung und -fortbildung.

Verena **Novak-Geiger**, Mag., Universitätsassistentin an der School of Education der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Lehr-Lernforschung, Pädagogische Psychologie, kognitive Lernpsychologie sowie Neurodidaktik.

Anna **Oppelmayer**, MSc, Universitätsassistentin am Institut für Öffentliche Betriebswirtschaftslehre der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Nonprofit Management mit einem besonderen Fokus auf das Personalmanagement sowie Controlling und Wirkungsmessung in Nonprofit Organisationen.

Hans Karl **Peterlini**, Dr., Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereiche Allgemeine Erziehungswissenschaft und Diversitätsbewusste Bildung sowie Friedensforschung und Friedensbildung; *Forschungsschwerpunkte*: Personale und gesellschaftliche Lernprozesse in Schule und Lebenswelt, Erfahrungen des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft sowie zwischen Mehrheiten und Minderheiten.

Dennis **Piper**, Dr., Associate Lecturer at Manchester Metropolitan University, UK; Independent Educational Consultant, teacher and author; *Research interests*: Personalised Interventions, Relational Pedagogy, Special Educational Needs and Disability, Social Emotional and Mental Health Needs, Teachers' Emotional Wellbeing, Emotional Intelligence and Empathy.

Diana **Radmann**, Dr., wissenschaftliche Projektkoordinatorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung und Citizenship Education.

Franz **Rauch**, Dr., ao. Universitätsprofessor, Vorstand des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung, Weiterbildung, Netzwerke im Bildungsbereich, Aktionsforschung und Science Education.

Martina **Rulofs**, Dr., Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: LehrerInnenbildung, Unterrichtsforschung und Inklusive Bildung.

Peter **Schlögl**, Dr., Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung; *Forschungsschwerpunkte*: Bildungstheorie und -philosophie, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik sowie Weiterbildungsberatung.

Bernhard **Schmölzer**, Dr., Professor, Leitung des Fachdidaktikzentrums für Naturwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule; *Forschungsschwerpunkte*: Wissenstransfer durch außerschulisches Lernen, Interventionsforschung, Fachdidaktik Naturwissenschaften, Naturwissenschaftliche Kompetenzmodelle in der Primarstufe und Basis-konzepte.

Stephan **Sting**, Dr., Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung; *Forschungsschwerpunkte*: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit sowie Suchtprävention.

Julia **Stopper**, MA, Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung; *Forschungsschwerpunkte*: Durchlässigkeit im Hochschulsystem, wissenschaftliche Weiterbildung sowie Hochschulforschung.

Ina **Tremšnig**, Mag., Leiterin der Abteilung Schulpsychologie und Schulärztlicher Dienst der Bildungsdirektion für Kärnten; *Arbeitsschwerpunkte*: Bereitstellung, Koordination und Qualitätssicherung der schulpsychologischen

Beratung, der psychosozialen Unterstützung und Maßnahmen im Bereich der Gesundheitsförderung im Schulbereich; psychologische Beratung bei pädagogischen Projekten der Bildungsdirektion.

Verena **Weingant**, BSc, Studentin des Masterstudiums Psychologie an der Universität Klagenfurt, *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Exklusion und die Auswirkungen auf die Aggression und Konzentration bei Kindern, Evaluation des personalisierten Interventionsprogramms „Piper-Modell“ zur Resilienzförderung bei Kindern an österreichischen Schulen.

Martin **Wieser**, Dr., Postdoc-Assistent an der School of Education der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Lernmotivations- und Interessensforschung sowie Analyse von selbstbestimmten Lehr-Lernumwelten im Kontext von Schule und Musik.

Stefan **Zehetmeier**, Dr., assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt; *Forschungsschwerpunkte*: Professionalitätsentwicklung und Fortbildung von Lehrkräften, Wirkungsanalysen von LehrerInnenfortbildung, Qualitätssicherung und Evaluation im Bildungsbereich, Mathematikdidaktik sowie Aktionsforschung.

Graphic Recorders: Alexander Czernin und Paul Tontur

Die Graphic Recording Company ist eine Arbeitsgemeinschaft dreier selbständig agierender Einzelunternehmen – Mag. Art. Nina Dietrich, D.I. Alexander Czernin und Ing. Paul H. Tontur – die unter dem Arbeitstitel „graphic-recording.at“ die visuelle Protokollierung von Konferenzen, Workshops und (firmeninterner) Strategiemeetings übernimmt. Handgezeichnete Bilder wirken wie visuelle Anker und damit bleiben die Veranstaltungsthemen besser und lange in Erinnerung.

<https://www.graphic-recording.at>
office@graphic-recording.at



Iris Clemens • Sabine Hornberg
Marco Rieckmann (Hrsg.)

Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen

Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung

2019 • 255 Seiten • Kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2174-0 • eISBN 978-3-8474-1201-4

*Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Der Band widmet sich der Reflexion ausgewählter Aspekte von Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Die Beiträge untersuchen die Transformationsprozesse der Bildung für den globalen Süden sowie Europas Rolle im Kontext dieser Entwicklungen. Zudem zeigen sie, dass die globalen Herausforderungen nicht nur die Frage nach Normen und Werten für Bildung und Erziehung aufwerfen, sondern auch die nach der Veränderung der Erziehungswissenschaft selbst.

www.shop.budrich.de



Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2019

168 Seiten • Kart. • 17,90 € (D) • 18,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2286-0 • eISBN 978-3-8474-1339-4

Die Art, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Lernenden ansprechen, ist für deren Wohlergehen und Leistungen in allen Bildungstufen folgenreich. Anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster wirken sich auf Entwicklung und Lernen ebenso aus wie auf die demokratische Sozialisation. Das Buch bietet Einblicke in historische, theoretische und empirische Grundlagen der Analyse pädagogischer Beziehungen. Es stellt Ansätze zu einer interdisziplinär fundierten aktuellen Theorie pädagogischer Relationalität und Intersubjektivität, die die Vielfalt der Lernenden einbezieht, vor.

www.shop.budrich.de

