

2016

11

GREASE

grIBBS

Newsletter des Instituts für Berufsbildung



Impressum

grIBBS. Der Newsletter des Instituts für Berufsbildung.

Herausgeber: Institut für Berufsbildung der Pädagogischen Hochschule Wien.

Redaktion: Gertrude Grabner MA, Dr. Jürgen Neckam, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Tel.: +43 1 601 18 3201, E-Mail: juergen.neckam@phwien.ac.at.

Satz & Layout: Mag. Gerlinde Reifberger.

Druck: PH Wien. grIBBS erscheint zweimal jährlich.

Fotos: Gerald Fischer B.A. (Titelblatt), Dr. Jürgen Neckam (S. 5, 6, 7, 12, 30, 31), Mag. Gerlinde Reifberger (S. 26, 27), Marianne Zahel (S. 22, 23, 32).

Grafiken: Dr. Jürgen Neckam (S. 9, 10).

Liebe Leserinnen und Leser!

Das Sommersemester 2016 ist zu Ende, mit den Sponsionen schließt nicht nur ein Studienjahr ab, sondern sozusagen auch das Ende einer Ära: Im kommenden Semester beginnt das Bachelorstudium nach PädagogInnenbildung NEU.

Grund genug, den Schwerpunkt dieser Ausgabe dem Thema Unterricht zu widmen und allem Wichtigem, was damit in Zusammenhang steht: Lehrer und Lehrerinnen, Sprache, Methode. Dementsprechend war auch das Thema des diesjährigen, sechsten, Fachwissenschaftstages „Kompetenzorientierung in der Berufsschulpädagogik“. In direkter Verbindung steht ein Überblick auf die österreichische Bildungslandschaft, basierend auf aktuellen statistischen Ergebnissen.

Wie schwierig es sein kann, mit unseren Kindern umzugehen und ob diese jetzige Generation an Kindern schwieriger als Generationen zuvor ist, diesem Thema wird im Artikel „Frau Doktor platzt der Kragen“ nachgegangen.

Monika Gradwohl stellt sich die Frage, ob kompetenzorientiertes Unterrichten wirklich sein muss und Stefan Weiss reflektiert über den Einsatz des Dialekts im Unterricht. Jürgen Neckam präsentiert die österreichische Schulgeschichte in ihren wichtigsten Punkten.

Die Studenten und Studentinnen im Fachbereich Mode und Design haben sich mit „Smart Fashion“ beschäftigt (von Bianca Ziegler). Eine Umfrage zeigt, was das Wichtigste ist, das ein Lehrer bzw. eine Lehrerin beachten soll und die Studenten im Fachbereich Information und Kommunikation haben ihr theoretisches Wissen in einem praktischen Projekt Realität werden lassen: in Form eines Wandkalenders, der nicht nützlich und hässlich ist (wie sonst üblich), sondern nützlich und gut designt – Gerlinde Reifberger schreibt darüber.

Ein wichtiges Thema an der Schule ist die Feedback-Kultur. Niemand zweifelt daran, dass Feedback notwendig ist, aber trotzdem bringt es Unsicherheiten mit sich, wie Peter Duminger schreibt. Im vorletzten Beitrag dreht sich alles darum, dass auch der Kunst eine Rolle im Berufsschulwesen eingeräumt werden soll und welche eindrucksvollen Ergebnisse zu Tage treten, wenn dies gemacht wird. Zu guter Letzt präsentiert Stefan Schmid-Heher sein Abschlussresümee zum gerade zu Ende gegangenen viersemestrigen Lehrgang Politische Bildung in der Berufsschulpädagogik.

Wir schließen Türen und öffnen neue. Das bedeutet nicht, dass wir vergessen müssen, was wir vorher erlebt oder gelernt haben. Im Gegenteil: Mögen die Erkenntnisse der Vergangenheit uns auf dem Weg in die Zukunft begleiten und schützen.

Ich wünsche Ihnen allen einen wunderbaren Sommer!

Herzlichst Ihre

Gertrude Grabner

Leiterin

Institut für Berufsbildung – eine Entwicklungsperspektive für das berufsbildende Schulwesen

Inhalt

- 5 Fachwissenschaftstag 2016
- 8 Die österreichische Bildungslandschaft
- 11 Frau Doktor platzt der Kragen
- 13 Kompetenzorientiertes Unterrichten – muss das sein?
- 16 Dialekt im Unterricht
- 18 Österreichische Schulgeschichte im Überblick
- 22 Smart Fashion
- 24 Was ist das Wichtigste, das eine Lehrerin/ein Lehrer beachten soll?
- 26 Wissen und Praxis an der Wand
- 28 Feedback und Wahrheit
- 30 Kunst und Berufsschule
- 31 Lehrgang Politische Bildung in der Berufsschulpädagogik

Fachwissenschaftstag 2016

Das Motto des diesjährigen Fachwissenschaftstags lautete: „*Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen. Kompetenzorientierung in der Berufspädagogik*“ und brachte neben den überaus gelungenen Präsentationen der Studenten und Studentinnen Inputs von Gertrude Grabner, Eduard Harrauer und Thomas Stern.

Jürgen Neckam

Kompetenzorientierung in der Berufspädagogik

Fachwissenschaftstagorganisator Ing. OStR Prof. Eduard Harrauer sprach nach dem Eröffnungsreferat von Institutsleiterin Gertrude Grabner, MA über die neuesten Zahlen zur Bildung in Österreich (siehe Artikel „Die österreichische Bildungslandschaft“) und begann seine Präsentation mit dem Vorschlag, den Fachwissenschaftstag auf zwei Tage auszudehnen und verstärkt für Vortragende von außerhalb der PH Wien zu öffnen. Bei seinem Rückblick auf die vergangenen Fachwissenschaftstage stellte er die damaligen Hauptthemen vor: Innovation, Motivation, der Zauberlehrling (Übung macht den Meister?), Handwerk hat goldenen Boden (oder nicht?) ... Das diesjährige Motto „Kompetenzorientierung in der Berufspädagogik“ entstand aufgrund der Überlegung, dass heutige Lehrkräfte nicht mehr ihren bisherigen Unterricht über Jahre oder Jahrzehnte hinweg wie gewohnt durchziehen können, sondern sich auch den Anforderungen des aktuellen Lebens stellen und dahingehend ihren Unterricht umstellen müssen.

Harrauer begann den Hauptteil seines Vortrags mit der Vorstellung einer Erfindung gemäß des Gedankens, dass erst die Idee kommt – der Rest ist nicht Schweigen wie bei Shakespeare, sondern: Arbeit. Harrauer wies auf eine österreichische Erfindung hin, mit deren Hilfe Gase in

Flüssigkeiten gemessen werden können (was ein großes Problem z. B. bei der Herstellung von Bier darstellt). Leider zieht diese wunderbare Erfindung Probleme nach sich: Es fehlt in Österreich an entsprechendem Fachpersonal, es mangelt an Nachwuchs. Die Arbeitslosigkeit steigt insbesondere bei der jüngeren Generation: Es existiert ein Sockelbetrag von etwa 10 % an Jugendarbeitslosigkeit¹. Die Förderung besteht in der Fachausbildung. Es müssen Konzepte entwickelt werden, dass alle Jugendlichen, auch diejenigen, die neu in Österreich sind, in das Schul- und Ausbildungssystem eingebunden werden.

Was die Schule betrifft, plädiert Harrauer dafür, dass Schule auch wieder eine entscheidende Fähigkeit vermitteln soll: die Fähigkeit des Nachdenkens. Gleichzeitig muss Lernen interessieren, tut es das, wird es zu Kompetenzen führen, aufgrund deren wir Tätigkeiten ausüben können, die uns zufrieden machen.

„Schule“ hat für Harrauer zahlreiche Bedeutungsebenen:

- › Schule gibt die Möglichkeit, Freundschaften schließen zu können und sich geborgen zu fühlen.
- › Schule bedeutet, Kulturen kennen zu lernen und so die Welt zu



Ing. OStR Prof. Eduard Harrauer.

entdecken.

- › Schule bedeutet lachen, weinen, fröhlich sein, sich ärgern.
- › Schule bedeutet, Ziele zu erreichen.
- › Schule ist der Werdegang und die Anerkennung unserer Jugend.
- › Schule bedeutet Aufklärung und eine humanistische Grundhaltung einnehmen zu können.
- › Schule bedeutet Zukunft.

¹ 10,9 % im März 2016.

Quelle: http://www.ams.at/_docs/001_uebersicht_aktuell.pdf, 19.05.2016

Wege zu einer förderlichen Prüfungskultur

Dr. Thomas Stern von der IUS-AAU Klagenfurt-Wien sprach zu einem Thema, das vermutlich seit Beginn der Schule äußerst kontrovers diskutiert wird: Der Bewertung von Leistung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen.

Leistungsbewertung ist eine mitunter unerquickliche Sache, die Frage ist, wie kann Leistungsbewertung zu einem Motor gemacht werden, der das Lernen fördert? Das Dilemma der Leistungsbewertung besteht zwischen Lernförderung und „Auslesen“, also Selektion.

Wofür gibt es überhaupt Prüfungen? Prüfungen sind Grundlagen der Leistungsbewertung. Leistungsbewertung kann mehrere Funktionen haben:

- › Als Rückmeldung für Schüler und Schülerinnen.
- › Als Rückmeldungen für Lehrpersonen.
- › Die Prüfung als Lernsituation: kann ich mich konzentrieren, in Stress bewähren, etwas überspielen ...?
- › Auslese.
- › Disziplinierung: Schüler erwarten zu einem beträchtlichen Teil, dass ihr negatives Verhalten durchaus Auswirkungen auf die Prüfung haben kann.
- › Rechenschaftsbelegung: z. B. PISA, wo ganze Bildungssysteme anhand einer Prüfung bewertet werden.

Leistungsbewertung kann durchaus kontraproduktiv sein und das Lernen behindern. Endprüfungen fördern auch unliebsame Effekte: Anstrengung und Risiken werden vermieden; es gibt eine geringere intrinsische Motivation; sie fördern den Versuch zu erraten, was zum Test kommen wird; sie können Angst vor dem Versagen und ein geringeres Selbstwertgefühl hervorrufen.

„Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment“ von Dylan William und Paul Black, in der 580 Studien zusammen gefasst werden und die zeigt, wie Leistungsbewertung das Lernen fördern kann. Lerndiagnose und kontinuierliches Feedback führen zu höherer Motivation, mehr Freude und besseren Erfolgen beim Lernen. Insbesondere dann, wenn auch Partner- und Selbsteinschätzung einbezogen wird. (Web-Tipp: <http://www.assessmentforlearning.edu.au>).

Wir unterscheiden in summative und formative Leistungsbewertung: Die summative Bewertung ist endgültig, ergebnisorientiert und neutral, Fehler sind unerwünscht. Die formative Bewertung beurteilt den Schüler nicht, sondern zeigt, wo ein Schüler steht, sie ist daher diagnostisch. Das Lernen soll verbessert werden, es soll daher Fördermaßnahmen zur Folge haben. Das tut die summative Bewertung nicht, sie dient zur Selektion. Natürlich führt dies zu einem Dilemma, in dem die Lehrperson sich ständig bewegt, was auch damit zu tun hat, dass es ausgerechnet die Schule ist, die anhand von Noten durchaus über Lebenswege zumindest mitentscheidet.

Gibt es Auswege aus diesem Dilemma? Schülerleistungen können auf drei Arten hin gemessen werden. A) Nach der Sozionorm, was bedeutet, dass Vergleiche unter den Schülern und Schülerinnen gemacht werden. Für die meisten Schüler und Schülerinnen vermittelt dies ein Gefühl der Gerechtigkeit und ist auch positiv, weil die meisten bei Tests ja positiv abschneiden. B) Die Kriteriornorm misst die Lernzielerwartungen und gibt daher durchaus auch negatives Feedback, Schüler und Schülerinnen mit negativen Noten erhalten die Bestätigung „schlecht“ zu sein. C) Die Individualnorm misst meinen Leistungsfortschritt im Vergleich zu einem früheren



Dr. Thomas Stern.

Zeitpunkt und fällt daher fast immer positiv aus. Allerdings ist diese Messung nur bedingt aussagekräftig, weil sie auf den Vergleich zu anderen Schülern und Schülerinnen verzichtet und auch, weil ein großer Fortschritt noch nicht bedeutet, dass ein bestimmtes gefordertes Niveau erreicht worden ist. Allerdings ist die Individualnorm das einzige Kriterium, das leistungsförderlich ist.

Es gibt 5 Methoden der förderlichen Leistungsbewertung:

- › Die formative Lerndiagnose („mid-time“), gibt Feedback und führt zu Förderangeboten.
- › Methodenvielfalt in Bezug auf Aufgabenstellungen, z. B. Wahlmöglichkeit bei Prüfungsfragen, Schularbeiten in vielfältigen Formaten.
- › Kompetenzorientierung.
- › Respekt, Anerkennung, Ermutigung – z. B. durch eine „Schatzsuche“ statt einer „Fehlerfahndung“. Die Schüler und Schülerinnen könnten sich auch gegenseitig kontrollieren und nach dem „Two Stars and a Wish“-Prinzip bewerten: zwei positive Punkte werden angeführt, ein Wunsch in Bezug auf einen Leistungsmangel darf geäußert werden.
- › Selbsteinschätzung – diese könnte z. B. durch ein Lernjournal

gefördert werden, in welchem folgende Fragen beantwortet werden: Was war interessant für mich? Was habe ich dazu gelernt? Was fand ich überflüssig? Wofür sollten wir uns mehr Zeit nehmen?

Die Vorteile und Chancen einer kompetenzorientierten Leistungsüberprüfung liegen bei folgenden Punkten:

Der Fokus wird auf das Können gerichtet, nicht nur auf das Wissen (Merkwissen ist auch erst die unterste Stufe der Bloomschen Lernziel-taxonomie).

Wesentlich ist der Outcome, also die Lernergebnisse, statt des Inputs, der nichts mehr als Teil eines Wissenskatalogs darstellt.

Darüber hinaus ist eine Vergleichbarkeit durch standardisierte Testinstrumente gesichert und Kompetenzmodelle (PISA, ESP, Standards ...) dienen als Anregung für den Unterricht.

Allerdings wirft die kompetenzorientierte Leistungsüberprüfung auch Probleme auf:

Zunächst ist allen Kompetenzmodellen Uneindeutigkeit und Unvollständigkeit eigen.

Es gibt grundsätzliche Schwierigkeiten beim Messen komplexer Konstrukte.

Es ist immer noch unklar, wie man Einstellungen und Haltungen (also auch soziale Kompetenzen) berücksichtigen kann.

Und natürlich beschränken sich die wahrgenommenen Lernergebnisse auf das, was durch die Testinstrumente festgestellt wird.

Dies führt zur Frage, was eine faire Leistungsbewertung überhaupt ist? Faire Leistungsbewertung, so Stern, macht deutlich, was wichtig ist. Sie fördert das Lernen, trägt zur Chancengerechtigkeit bei, ist schlüssig, gleichzeitig ein offener Prozess und ist kohärent und auf langfristige Bildungsziele angelegt.

Fachausstellungen

Nach der Diskussion zu Stern's Vortrag und einer Mittagspause wurden die Fachausstellungen eröffnet. Zahlreiche Studenten- und Studentinnengruppen stellten fachwissenschaftliche Erkenntnisse aus ihren Arbeitsgebieten anschaulich und mitunter wohlschmeckend vor: Fenster, die sich schließen, wenn der Wind geht; durch Elektromagnete tanzende Figuren; die Kunst des Striezelflechtens; die Geheimnisse des Uhrmachens; die Präzision des Fräsens; Sgraffito; Vermessung bei Bahnarbeiten; vegane Zahnpaste; Kommunikationsfähigkeiten; Smoothies; Kleidungsstücke; der Handel im Wandel und andere Themen wurden neugierweckend präsentiert.

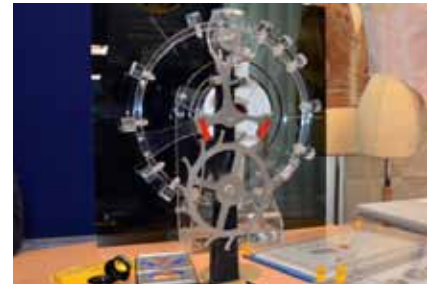
Web-Tipps:

„Förderliche Leistungsbewertung“ von Dr. Stern:

<http://www.oezeps.at/?p=215>

Vortrag und Interview mit Dr. Stern:

<https://www.schule.at/news/detail/hilfestellungen-fuer-eine-foerderliche-leistungsbeurteilung.html>



Die österreichische Bildungslandschaft

Im Frühjahr 2016 veröffentlichte die Statistik Austria zwei Bände zum Thema Bildung in Österreich: „Bildung in Zahlen 2014/15“, einerseits „Schlüsselindikatoren und Analysen“, andererseits den dazugehörigen „Tabellenband“.¹ Diese Bände bieten den aktuellsten umfassenden Überblick auf die österreichische Bildungslandschaft.

Gertrude Grabner

Der höchste Schulabschluss

Die Lehre war 2013 zwar für 35,1 % der österreichischen Bevölkerung immer noch der höchste Bildungsabschluss, aber dieser Anteil sinkt stetig (2001 waren es noch 39,4 %). Auch die Berufsbildende Mittlere Schule erleidet einen leichten Niedergang. Umgekehrt steigt die Anzahl der Österreicher und Österreicherinnen, die eine höhere Schule abgeschlossen haben, immer weiter. Die Zahl der Hochschul- und Universitätsabsolventen und -absolventinnen ist von 2008 bis 2013 sogar um mehr als ein Viertel gestiegen, von 488.365 auf 616.167 (eine Steigerung um rund 26,2 %). Zum Vergleich: Zirka 1.652.181 Menschen hatten 2013 eine Lehre als höchsten Bildungsabschluss. (Alle Zahlen beziehen sich auf die österreichische Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.)

Was die Lehre betrifft, gibt es an der Spitze der Beliebtheit immer noch eine relativ geringe Streuung. Fast die Hälfte aller Lehrabschlüsse wird in den zehn beliebtesten Berufen gemacht:

1. Einzelhandel
2. Bürokauffrau/mann
3. Landwirtschaft
4. Kraftfahrzeugtechnik
5. Elektrotechnik
6. Köchin / Koch
7. Installations- und Gebäudetechnik
8. Friseur/in und Perückenmacher/in
9. Maschinenbautechnik
10. Maurerin/Maurer

(STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSELINDIKATOREN 2016, S. 40f.)

Unterschiede Männer und Frauen

Auffällig ist auch, dass Männer prozentuell betrachtet bei der Lehre und bei den Hochschulabschlüssen die Frauen überflügeln. 42,9 % der Männer haben einen Lehrabschluss als höchste Ausbildung, aber nur 27,3 % der Frauen. 13,4 % der Männer haben einen Hochschulabschluss als hochwertigste Ausbildung, 12,7 % sind es bei den Frauen. Frauen übertreffen Männer deutlich in der Berufsbildenden Mittleren Schule (18 % zu 12,6 %), knapp in der Höheren Schule (14,9 % zu 14,5 %) und klar in Hochschulverwandten Lehranstalten (wie der Pädagogischen Hochschule, 4 % zu 1,3 %). (Alle bisherigen Zahlen: STATISTIK AUSTRIA 2016, S. 441)

Der höchste Bildungsabschluss nach Bundesländern

Betrachtet man die höchsten Bildungsabschlüsse nach Bundesländern, erhalten wir folgendes Bild:

Die Lehre ist mit fast 41,8 % in Kärnten sehr stark vertreten. Das Burgenland liegt bei den Berufsbildenden Mittleren Schulen auf Platz 1 (19 % haben eine BMS als höchsten Abschluss besucht). Den weitaus größten Anteil in puncto AHS hat Wien (9,7 % haben mit der AHS ihre höchste abgeschlossene Ausbildung, in der Steiermark als zweitstärkstem Land sind es nur 5,1 %). Bei Berufsbildenden Höheren Schulen hat Oberösterreich den größten Anteil (9,8 %). Und bei Fachhochschulen und Universitäten ist es wieder ganz klar Wien, das vorne liegt: 21,5 % der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren hatten 2013 einen dementsprechenden Abschluss. Zweitstärkstes Land ist Salzburg mit 12,5 %. (STATISTIK AUSTRIA 2016, S. 442)

In welcher Altersgruppe ist die Lehre am stärksten vertreten?

Am stärksten geprägt von der Lehre ist übrigens die Altersklasse der 45-49jährigen. Über 263.036 Menschen dieser Generation oder 36,99 % haben mit der Lehre ihren höchsten Bildungsabschluss. Zum Vergleich: In der Gruppe der 25-29jährigen sind es mit 160.335 Menschen nur 28,73 %. (STATISTIK AUSTRIA 2016, S. 445)

¹ Beide Bände können auf der Homepage der Statistik Austria heruntergeladen werden: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=508, 30.05.2016

Risikogruppen

Obwohl der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen geht, bleibt eine Risikogruppe: 3.191 oder 3,5 % der 14jährigen Schüler und Schülerinnen von 2011/12 haben bis zum Ende des Schuljahres 2013/14 keinen Abschluss der Sekundarstufe I erreicht.

Eine weitere Problemgruppe können Jugendliche sein, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. 8,3 % oder etwa 1.449 dieser Jugendlichen machen nach dem Sekundarstufe I-Abschluss nämlich keine weitere schulische Ausbildung. Der Anteil an Jugendlichen mit Nicht-Deutsch als Muttersprache beträgt in diesem Jahrgang übrigens 19 %, das sind 17.361 Jugendliche. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 49)

Was wird aus den Schülern und Schülerinnen?

- › 61,6 % der AHS-Unterstufenschüler und -schülerinnen gehen in die Oberstufe weiter.
- › 31,3 % der AHS-Unterstufenschüler und -schülerinnen gehen in eine BHS.
- › 32,3 % der Hauptschüler und -schülerinnen gehen in eine BHS.
- › 25,9 % der Hauptschüler und -schülerinnen wechseln in eine Polytechnische Schule.
- › 20,2 % in eine BMS.
- › Und 45,1 % der NMS-Schüler und -Schülerinnen gehen in die AHS-Oberstufe oder eine BHS.

Interessanterweise spielt Deutsch als Muttersprache keine große Rolle in der AHS. Denn 61,2 % der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen wechseln in die AHS-Oberstufe. Bei denen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, sind es sogar 63,4 %. Allerdings ist der Anteil an Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen, die an eine BHS wechseln, größer als unter denen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen (32,3 % zu 26,1 %). In der Hauptschule wirkt sich die Sprache noch entschiedener aus: 43,9 % der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen wechseln in eine höhere Schule, aber nur 28,4 % der Nicht-Muttersprachler und Muttersprachlerinnen. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 49)

Kein Schulerfolg

Ein wichtiges Thema ist der Schulerfolg bzw. die Frage was passiert, wenn der Schulerfolg ausbleibt? Im Schuljahr 2013/14 haben 39.124 Schüler und Schülerinnen nicht positiv abgeschlossen. Die Folgen?

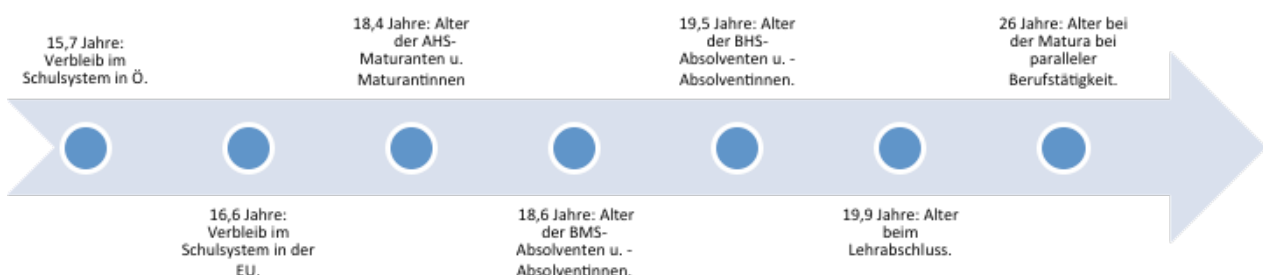
- › Nicht ganz die Hälfte wiederholte die Klasse (47,9 %).
- › Ein Drittel ging in eine andere Ausbildung über (32,8 %).
- › Ein Fünftel brach die Ausbildungskarriere ab, wenn die Schulpflicht erfüllt war (19,3 %). (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 54f.)
- › Dramatische Folgen hat der negative Abschluss an einer

Polytechnischen Schule. 44,7 % (oder 747 Menschen) der Poly-Schüler- und Schülerinnen, die negativ abschließen, verfolgen keine weitere schulische Ausbildung. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 54)

- › Hohe Verlustraten gibt es in BHS und BMS. Die BHS beginnt mit 31.000 Schülern und Schülerinnen. Nach einem Jahr haben fast 5.000 Schüler und Schülerinnen abgebrochen (15,6 %). Bis zum Ende der Ausbildung sind 31,9 % oder etwa 9.900 Schüler und Schülerinnen ausgestiegen. Bei der dreijährigen BMS gibt es überhaupt nur 53 % Erfolgsabschlüsse (wobei die Wiederholer schon eingerechnet sind). Bei der vierjährigen BMS 50,1 %. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 56f.)

Wie lange ist man überhaupt in einem Ausbildungssystem?

- › Der Verbleib im Schulsystem beträgt in der EU-21 durchschnittlich 16,6 Jahre. In Österreich sind es 15,7 Jahre.
- › AHS-Absolventen und -Absolventinnen sind im Schnitt 18,4 Jahre alt.
- › BMS-Absolventen und -Absolventinnen sind 18,6 Jahre alt.
- › BHS-Absolventen und -Absolventinnen sind 19,5 Jahre alt im Schnitt.
- › Der durchschnittliche Lehrab-



Alter und Bildungsabschluss.

schluss wird mit 19,9 Jahren gemacht.

- › Und wer trotz Berufstätigkeit die Matura macht, tut dies im Alter von genau 26 Jahren. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 64f.)

Lebenslanges Lernen

Weder Bildung, Ausbildung noch Fortbildung hören auf, so lange man lebt. Die EU hat sich zum Ziel gesetzt, dass bis zum Jahr 2020 15 % aller Arbeitskräfte Kurse und Schulungen besuchen sollen, um sich fort- und weiterzubilden. Dabei werden die letzten 4 Wochen vor dem Stichtag betrachtet. Die österreichische Beteiligung liegt derzeit bei 14,2 % und damit über dem EU-Durchschnitt. Allerdings liegt Österreich weit hinter Spitzenreiter

Dänemark, das fast 31,7 % aufweist. Auffällig sind zwei Fakten:

- a) Männer absolvieren ihre Kurse und Schulungen deutlich öfter als Frauen in der Arbeitszeit: 56,6 % der Männer tun dies, aber nur 44,5 % der Frauen.
- b) Frauen engagieren sich in allen Altersgruppen stärker in ihrer Fortbildung als Männer. An der Spitze der Altersgruppen stehen hier die 25-34-jährigen Frauen (14,4 %). Deutlich letztplatzierte Gruppe (sowohl bei Männern als auch Frauen) ist die Gruppe der 55-Jahre-und-Älter mit einer Gesamtbeteiligung von nur 4,3 %. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 68f)

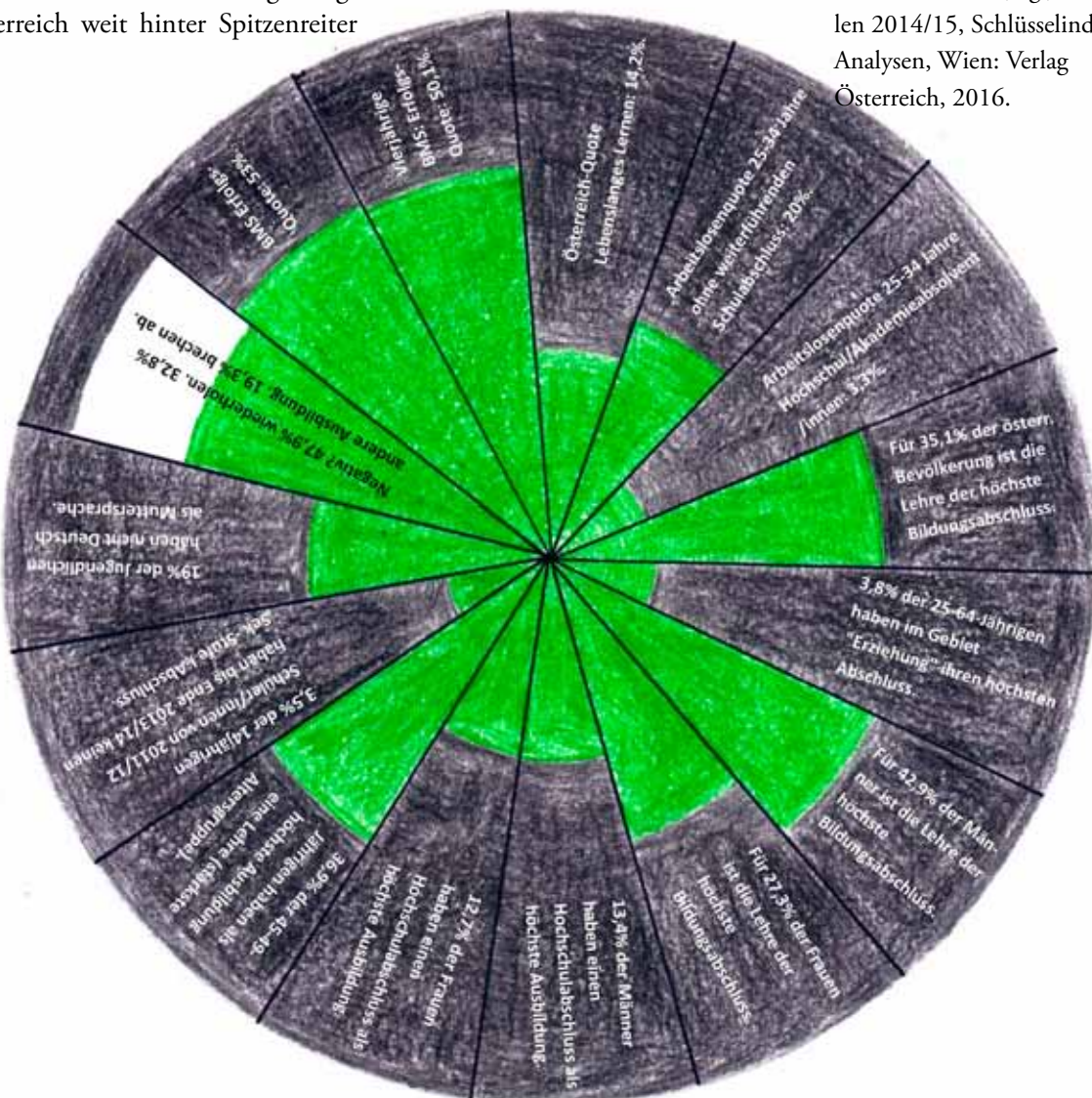
Der Sinn der Bildung

Ein allerletztes Wort sei zum Sinn von Bildung gestattet. Dieser liegt unter anderen wichtigen Dingen auch darin, sich eine Lebensgrundlage zu schaffen. Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache: Von den 25-34-Jährigen ohne weiterführenden Schulabschluss sind 20 % arbeitslos. Bei den gleichaltrigen Hochschul- und Akademieabsolventen und -absolventinnen sind dies nur 3,3 %. (STATISTIK AUSTRIA SCHLÜSSELINDIKATOREN 2016, S. 69)

LITERATUR

Statistik Austria (Hg.): Bildung in Zahlen 2014/15, Tabellenband, Wien: Verlag Österreich, 2016.

Statistik Austria (Hg.): Bildung in Zahlen 2014/15, Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien: Verlag Österreich, 2016.



Auf einen Blick: Aktuelle Zahlen zur österreichischen Bildungslandschaft.

Frau Doktor platzt der Kragen

Puffzack! Die Kinder sind schuld! Wumms! Die Eltern aber noch mehr! Bazoing! Die ganze Gesellschaft ist krank! Zack! Und wer zahlt meine Pension?!? Martina Leibovici-Mühlberger redet sich in „Wenn die Tyrannenkinder erwachsen werden. Warum wir nicht auf die nächste Generation zählen können“ erst in Wut und dann um Kopf und Kragen.

Jürgen Neckam

Um es – dem Buch durchaus angemessen – ein wenig unwissenschaftlich zu formulieren: Was zum Kuckuck soll das? Ein 155 Seiten dickes Buch, das weder eine vernünftige innere Struktur, einen durchgängigen Stil, Fakten, Analysen, geschweige denn Lösungsansätze bietet.

Von dem nicht klar wird, wozu es geschrieben worden ist oder für wen? Von dem nicht klar ist, welche Art Buch es überhaupt ist? Ein wissenschaftliches Buch? Sicher nicht. „Wenn die Tyrannenkinder ...“ bietet keine Literaturliste, keine stichhaltigen Fakten, keine Statistiken, keine Meinungen oder Aussagen anderer zum Thema. Also ein Sachbuch? Nein, denn es geht in Sachbüchern ja im Allgemeinen um eine Sache. Hier geht es aber weitaus eher darum, dass Leibovici-Mühlberger es scheinbar satt hat, sich den ganzen Tag in ihrer Psychotherapie-Praxis mit gestörten Kindern und deren ebenfalls geschädigten Eltern rumzuschlagen zu müssen. Das bestätigt Leibovici-Mühlberger überraschenderweise selbst in einem Interview mit „Vice“, es ging ihr vielmehr darum, „sich den Frust runterzuschreiben und hoffentlich ein paar Menschen aufzurütteln und zu mobilisieren“ (FERKOVA, 2016).

Gut und schön, aber letztlich reden wir dann über ein Buch, das im Grunde aus nichts anderem als aus persönlichen Eindrücken besteht. Und das sich selbst scheinbar nicht ernst nimmt, oder zumindest nicht ernst genug. Leibovici-Mühlbergers These ist erstaunlich einfach: Heutigen Kindern werden durch ihre Eltern keine oder zu wenige Grenzen gesetzt, die Kinder entwickeln sich dadurch zu tyrannischen Monstern und legen ein Verhalten an den Tag, das man früher unter dem Begriff „Spinneri“ abgetan hat. Leider behalten die Kinder dieses Verhalten bis ins Erwachsenenalter bei, merken dann erst, dass ihr Verhalten nicht kompatibel ist mit den Anforderungen der modernen kapitalistischen Welt und müssen erkennen, wie falsch sie liegen. Daraufhin geben sie den Eltern die Schuld, weil die sie auf das wahre, harte Leben falsch vorbereitet haben. Weil diese jungen Erwachsenen aber in der richtigen Welt nichts auf die Reihe kriegen, fallen sie aus dem gesellschaftlichen Rahmen, missachten den Generationenvertrag und haben weder die Absicht, sich um die Alten zu kümmern noch sind sie in der Lage, das Pensionssystem zu finanzieren. Und hier beginnt das Perfide an Leibovici-Mühlbergers Gedankenwelt deutlich zu werden: Die Gesellschaft ist für sie nichts anderes als ein Konzern,

der Generationen produziert. Produziert eine Generation aber zu viele „Mängelexemplare“ (LEIBOVICI-MÜHLBERGER 2016, S. 27), dann ist die „gesamte Produktionsanlage“ bedroht. Die Folge: „Eine Produktion, die ihren Auftrag nicht erfüllen kann, rationalisiert sich logischerweise selbst weg. [...] Einer Gesellschaft, die nicht mehr genügend „fitte“ Nachkommen hervorbringen kann, sondern bloß eine Generation, die lautstark „Verweigerung!“ schreit, könnte es also an den Kragen gehen ...“ (Ebda., S. 27) Was ist das für ein Welt- und Menschenbild? Die verschiedenen Generationen Produktionsgesellschaften eines Weltkonzerns? Menschen, die nicht in das übliche Schema passen, Mängelexemplare? Die Mängelexemplare sind „Materialschwäche [...] Versagen der mit der Bearbeitung betrauten Personen?“ (Ebda., S. 27). Das ist ja alles noch furchtbarer als Maggie Thatchers Feststellung, es gäbe so etwas wie eine Gesellschaft gar nicht.

Tatsächlich spricht aus Leibovici-Mühlbergers Buch sehr stark ihre Zukunftsangst, die sie ironisch gebrochen in einer sehr eigenartigen Szene darstellt: Leibovici-Mühlberger beschreibt sich als alt gewordene Frau in einem Traum, der 2042 spielt. Darin hat sie einen Gesprächstermin bei ihrer Zuständigen der Biodaten-Rastererhebung, die ihr höflich-bürokratisch mitteilt, dass sie, Leibovici-Mühlberger, in Kürze vermutlich schwer erkranken

werde, so schwer, dass dies von ihrem Lebensleistungskonto nicht mehr gedeckt würde. Leibovici-Mühlberger schade also der Gesellschaft. „Sie sind für die Gesellschaft nicht zumutbar“. Sagt die eiskalte Bürokratin zu ihr. (Ebda., S. 137 f.) Und schlägt drei Möglichkeiten vor: Umsiedlung in ein Billigpflegeland; weitermachen wie bisher mit freiwilliger Euthanasie nach Ablauf einer bestimmten Frist; Abschaltung des Chips. Aber der Chip, den Leibovici-Mühlberger unter der Haut trägt, ist die zentrale Schaltstelle für Alles. Ein Nichttragen ist gleichbedeutend mit einem vollkommenen Ausstieg aus der Gesellschaft. Selbsttermination ist natürlich auch eine Option. Leibovici-Mühlberger überlegt, sagt es der Bürokratin ordentlich rein und entscheidet sich, den Chip selbst zu entfernen und in ihr Landhaus nach Italien zu gehen. (Ebda., S. 142)

In dieser Traumsequenz wird deutlich, wie zerrissen dieses Buch ist. Es handelt eindeutig von Leibovici-Mühlberger selbst, es ist ein Pamphlet, eine Satire, ein (in geringem Maße) populärwissenschaftliches Buch, am Ende ein Plädoyer für eine gerechte Welt, gleichzeitig ein Aufruf, dass innerhalb des Weltkonzerns schon bitte alle Regeln eingehalten werden müssen. Es ist völlig uneinheitlich und sprachlich teilweise so überzogen und gedanklich so unstrukturiert, dass man sich fragt, ob es überhaupt lektoriert worden ist. Sollte man dieses Buch aber vielleicht trotzdem lesen? Ja, aus einem einzigen Grund: Es schildert präzise Fälle aus Leibovici-Mühlbergers Praxis und stellt erschütternd-nüchtern da, welche Schäden Kinder erleiden können, wie kaputt Familien sein können, wie hilflos Eltern mitunter ihren Kindern gegenüber stehen, obwohl sie helfen wollen, wie stark der Druck innerhalb von Jugendgruppen sein kann, der die Jugendlichen selbst so sehr belastet, dass sie gar nicht auf die Idee kommen, ein anderes, glücklicheres Leben wäre möglich. Leibovici-Mühlberger wäre besser dran gewesen, hätte sie sich darauf beschränkt.

LITERATUR

Fredi Ferkova: Diese Psychologin sieht in uns eine Generation aus „Tyrannen-Kindern“, <https://www.vice.com/de/read/generation-tyrannen-kinder>, 23. 05. 2016

Martina Leibovici-Mühlberger: Wenn die Tyrannenkinder erwachsen werden. Warum wir nicht auf die nächste Generation zählen können. Edition a: Wien, 2016



Überaus aktuell: der Themenkomplex Kindheit/Jugend/Erziehung. Die Auslage einer Wiener Buchhandlung zeigt 7 Titel dazu.

Kompetenzorientiertes Unterrichten – muss das sein?

Warum muss wieder alles geändert werden? Diese Frage beschäftigt viele Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler derzeit in Österreich. Auch die Frage, „Haben wir, speziell in den Berufsschulen, nicht immer schon kompetenzorientiert unterrichtet?“ bzw. „Was ändert sich in Zukunft?“, wird immer wieder gestellt. Etwas Licht in das Dunkel dieser Fragen zu bringen soll Ziel dieses Artikels sein.

Monika Gradwohl

Warum kompetenzorientiert?

Der Ansatz der Kompetenzorientierung ist nicht neu. Immer wieder werden Stimmen laut, die darauf drängen unsere Kinder umfassend zu bilden. Die Schlagworte „social skills“ fallen häufig. In jedem Jobinserat werden „social skills“ gefordert. Auch der Begriff „Wissensmanagement“ wird stets bemüht, wenn es darum geht, was unsere Schülerinnen und Schüler in Zukunft brauchen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist es fast eine Notwendigkeit, den eigenen Unterricht zu analysieren und gegebenenfalls umzustellen. Aber nicht nur die Forderungen der Wirtschaft, auch Wissenschaft und Politik tragen zur Entwicklung dieses Gedankens der Kompetenzorientierung bei. So hat die Hirnforschung schon lange herausgefunden, dass stures Auswendiglernen sehr wenig mit Bildung zu tun hat. Wir können unseren Schülerinnen und Schülern nichts beibringen – lernen müssen Sie selbst – sagt Gerald Hüther (vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=4afwsQK75Jg>; 2011, 10.05.2016)

Im Sinne der Vergleichbarkeit auf europäischer Ebene haben die politischen Verantwortlichen eine Basis für die Umsetzung von Kompetenzen gelegt. Mit der Einführung des EQR (Europäischer Qualifikati-

onsrahmen) und des NQR (Nationaler Qualifikationsrahmen) wurde festgesetzt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) die Schülerinnen und Schüler am Ende Ihrer Ausbildung haben müssen. (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm, 10. 05. 2016)

Im Berufsschulbereich wird seit geraumer Zeit an lernergebnisorientierten Lehrplänen gearbeitet und ein Großteil wird noch dieses Jahr verordnet. Die Umsetzung wird ab dem Schuljahr 2016/17 beginnen. Die wesentlichen Änderungen für Lehrerinnen und Lehrer finden sich vor allem in den neuen Allgemeinen Bestimmungen und Allgemeinen didaktischen Grundsätzen. Hier ist die Kompetenzorientierung verankert. Zusammengefasst sind folgende Elemente zu berücksichtigen:

Für Schülerinnen und Schüler:

- › Selbstständiges, eigenverantwortliches und lösungsorientiertes Handeln steht im Mittelpunkt.
- › Durch Fach- und Methodenkompetenz sowie sozialer und personaler Kompetenz soll die Bewältigung von beruflichen und außerberuflichen Herausforderungen möglich gemacht werden.
- › Leistungsbereitschaft und Eigeninitiative sollen entwickelt und es soll konstruktiv im Team gearbeitet werden.

Für Lehrerinnen und Lehrer:

- › Die Erfüllung des Lehrplanes erfordert die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer um Doppelgleisigkeiten zu vermeiden.
- › Der Unterricht ist handlungsorientiert zu gestalten und hat sich an der beruflichen Praxis zu orientieren.
- › Bei der Unterrichtsgestaltung sind alle Dimensionen des Lernens zu berücksichtigen.
- › Produktorientierte Arbeitsformen mit schriftlicher oder dokumentierender Komponente – wie z. B. Portfolio-Präsentationen oder Projektarbeiten – sind für die Entwicklung der personalen Kompetenz sowie zur Förderung der Selbsteinschätzung geeignet.
- › Bei der Unterrichtsplanung und Erarbeitung von Aufgabenstellungen sind Querverbindungen zu anderen Pflichtgegenständen herzustellen.
- › Im Unterricht und zur Leistungsfeststellung sind komplexe praxisnahe Aufgabenstellungen einzusetzen.
- › Kein reproduzierendes Wissen bei Leistungsfeststellungen.
- › Bei Leistungsfeststellungen empfiehlt es sich, Unterlagen, Nachschlagewerke und technische Hilfsmittel aus der Praxis zuzulassen.

In den Bildungs- und Lehraufgaben werden die zu erlangenden Lernergebnisse festgeschrieben. Der Lehrstoff tritt in den Hintergrund, die in der Bildungs- und Lehraufgabe festgeschriebenen Lernergebnisse treten in den Vordergrund. Das stellt einen Paradigmenwechsel im Unterrichtsgeschehen dar. (Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, S. 6)

Begriffsdefinition Kompetenz

In der Berufsschule wird die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) verwendet. Er versteht unter Kompetenz: „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (willentliche Steuerung) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001)

Das bedeutet für uns als Lehrerinnen und Lehrer: Es geht nicht nur um das Erlernen von kognitiven Fähigkeiten, um Probleme lösen zu können, sondern vielmehr geht es um die willentliche Steuerung der Schülerinnen und Schüler, Problemen von sich aus zu begegnen und lösen zu wollen. Das bedingt natürlich andere Herangehensweisen, sowie eine andere Art von Aufgabenstellungen. Aufgrund der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) und unter Einbeziehung sowohl der Taxonomie nach Bloom (1972) haben Michael Schratz und Bernhard Weiser 2002 die fünf Qualitätsdimensionen für das Lernen entwickelt. Es wird davon ausgegangen, dass alle Dimensionen in Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. Schratz & Weiser 2002, S. 37). Diese fünf Dimensionen werden nachfolgend näher beschrieben.

Reproduzierendes, faktenorientiertes Lernen = Fachkompetenz

Wissensvermittlung ist nach wie vor Hauptaufgabe von Schule. (Schratz & Weiser 2002, S. 39) Wissen, das vermittelt werden soll, wird in reproduzierendes und faktenorientiertes Wissen unterschieden. Man spricht von reproduzierendem Wissen, wenn:

- › der Lehrer bzw. die Lehrerin die „handelnde“ Person im Klassenzimmer ist
- › die Schüler und Schülerinnen passiv am Unterricht teilnehmen
- › das Wissen von den Schülerinnen und Schülern reproduziert werden soll

Von faktenorientiertem Wissen wird gesprochen, wenn:

- › keine Entstehungszusammenhänge angegeben sind (Wie war das ursprüngliche Problem?)
- › Wissen auf ein Minimum verdichtet wurde (z. B. in Schulbüchern)
- › eine Gliederung des Wissens vom Lehrer / von der Lehrerin vorgegeben wird
- › Wissen sinnlos erscheint – keinen Bezug zum Leben der Schülerinnen und Schüler hat

Dennoch ist und bleibt Wissen die Basis einer Kompetenz. Aber Wissen allein reicht nicht aus. Der Weg vom Wissen zur Anwendung führt über alle Kompetenzbereiche.

Verstehendes, forschendes Lernen = Methodenkompetenz

Lernen passiert durch Erkenntnis. Lernende können nur Zusammenhänge erkennen, wenn die Möglichkeit besteht, sich mit erforschendem und zu entdeckendem Wissen zu beschäftigen. Merkmale davon sind:

- › Lehrpersonen werden zu Lernorganisatorinnen und Lernorganisatoren

- › Lehrpersonen haben Kenntnis von Lernprozessen
- › Lehrpersonen fördern die Lernlust durch Schaffung optimaler Bedingungen
- › Lehrerinnen und Lehrer sehen die Lernenden als Forscher

Aber nicht nur das Ausprobieren und Experimentieren ist ein Bestandteil der zweiten Qualitätsdimension. Auch das verstehende Lernen ist Teil davon. Merkmale dafür sind:

- › die Lernenden verstehen die Grundlagen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes
- › die Lernenden kennen nicht nur Zahlen und Fakten, sondern erfassen Zusammenhänge
- › die Lernenden schaffen sich eigene Verständniseinheiten und müssen nicht eine vorgegebene Systematik wiedergeben. (Vgl. Schratz & Weiser 2002, S. 41)

Aber nicht nur verstehendes Lernen, vor allem das problem- und anwendungsorientierte Lernen ist Teil der Methodenkompetenz.

Die Schule soll die Schülerinnen und Schüler auf das Leben vorbereiten. Oft hat man das Gefühl, „In einer Welt von heute sollen LehrerInnen [sic!] mit einem Wissen und Erfahrungen von gestern junge Menschen für ein Leben in einer Welt des unbekanntes Morgen vorbereiten“. (Schratz & Weiser 2002, S. 41)

Um Schülerinnen und Schülern problem- und anwendungsorientiertes Lernen beizubringen bedarf es einiger Grundvoraussetzungen:

- › Der Aneignungsprozess selbst wird zum Lerninhalt – wie soll gelernt werden?
- › Das Lösen komplexer Situationen steht im Mittelpunkt.
- › Problemsituationen analysieren und Vernetzung mit bereits Bekanntem herzustellen wird immer wieder geübt.

- › Die Lernenden lernen Wege kennen, sich in der Wissensflut der Gesellschaft zurechtzufinden.
- › Der Unterricht orientiert sich an der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler.
- › Aufgrund einer Problemstellung werden Gesetzmäßigkeiten erkannt und diese auf andere Beispiele wieder angewendet.
- › Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv.
- › Schülerinnen und Schüler werden durch Exkursionen, Lernpartnerschaften usw. zur Auseinandersetzung mit der Umwelt angeregt.
- › Durch Einsatz vieler Materialien und Methoden wird Praxiserfahrung im Unterricht möglich.
- › Im Sprachunterricht tritt die mündliche Kommunikation in den Vordergrund.
- › Die Aufgabenstellungen sind nicht nur zum Lernen und Üben gedacht, sondern Ergebnisse werden tatsächlich sichtbar und umgesetzt, z. B. öffentliche Veranstaltungen von Schülerinnen und Schülern organisiert.
- › Der Unterrichtsaufbau ermöglicht es, persönliche Erfahrungen zu machen.
- › Lehrerinnen und Lehrer handeln als gute Zuhörer und Moderatoren.
- › Ergebnisse werden nicht nur fachlich, sondern auch persönlich reflektiert und ausgewertet. (Vgl. Schratz & Weiser 2002, S. 43)

Dialogisch, kooperatives Lernen

Die soziale Dimension soll laut Schratz & Weiser (vgl. 2002, S. 44) ebenso Teil jedes Unterrichts sein. Der Mensch ist von Geburt an in Kontakt mit Anderen. Im Schulalltag wird dieser Kontakt plötzlich oft als störend empfunden. Um die sozialen Fähigkeiten wie z. B. Hilfsbereitschaft, die immer wieder gefordert werden, entwickeln zu können, bedarf es auch hier eines Umdenkens. Folgende Merkmale im Unterricht tragen zu dialogisch, kooperativem Lernen bei:

Persönliches, reflexives Lernen = Personale Kompetenz

Schülerinnen und Schüler sind im herkömmlichen Unterricht meist fremdbestimmt. Dieser Umstand trägt weder zur Zufriedenheit jedes bzw. jeder Einzelnen bei, noch wird persönliche Autonomie gefördert. Rituale der Wertschätzung sollten häufiger zum Einsatz kommen. Ob Lernen auch für das Individuum gewährleistet ist, kann mit folgenden Merkmalen überprüft werden:

- › Schülerinnen und Schüler haben gewisse Entscheidungsfreiräume, ein Mitspracherecht.
- › Schülerinnen und Schüler werden angeregt, sich als Mensch mit eigenen Stärken und Schwächen in den Unterricht einzubringen.
- › Der Klassenraum wird als Lernraum verstanden und auch so gestaltet.
- › Der Gruppenentwicklungsprozess wird durch Methoden des sozialen Lernens unterstützt.
- › Schülerinnen und Schüler übernehmen gemeinsam Verantwortung für alltägliche Dinge.
- › Die Klasse bestimmt gemeinsam die Regeln des Zusammenlebens.
- › Konflikte werden während der Unterrichtszeit angesprochen und besprochen.
- › Partner- und Teamarbeit wird gefördert.
- › Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander wird positiv verstärkt.
- › Feedback ist ein zentrales Thema in der Klasse. Sowohl fachliches als auch persönliches Feedback sind erwünscht.
- › Die Sitzordnung innerhalb der

Klasse ist auf die unterschiedlichen Situationen angepasst bzw. anpassbar.

Um ein Lernen in allen Dimensionen zu ermöglichen, bedarf es einiger Anstrengungen. Alle diese Anforderungen sind als Einzelperson schwer umsetzbar. Eine Zusammenarbeit in sogenannten „Communities“ wäre wünschenswert (vgl. Schratz & Weiser 2002, S. 45f).

Conclusio

In Zukunft wird sich Einiges ändern. Schon Mahatma Gandhi sagte: „Wir müssen der Wandel sein, den wir in der Welt zu sehen wünschen.“

Literatur

HÜTHER Gerald, . Interview: Schulen der Zukunft. Available from: <http://www.youtube.com/watch?v=4afwsQK75Jg>; 2011 [10. Mai 2016]

Europäischer Qualifikationsrahmen. Available from: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm [10. Mai 2016]

neue Lehrpläne auf www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/lp_berufsschulen_2016.html; 10. Mai 2016

Schratz, Michael & Weiser, Bernhard 2002, 'Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht'. In: Journal zur Schulentwicklung, no. 4. Available from: www.uibk.ac.at/ils/publikationen/qualitaetsdimensionen.pdf [20. April 2016]

Weiterführende Links:

www.bs-eisenstadt.at
www.bmbf.gv.at

Dialekt im Unterricht

Österreich ist seit jeher ein Schmelztiegel unterschiedlicher Sprachen und es wundert daher auch nicht, dass sich ausgehend vom Habsburger Vielvölkerreich eine so bunte sprachliche Landschaft entwickelt hat. Es wird wohl kaum eine Schule geben, die nicht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Dialekten besucht wird. Daher stellt sich hier nun die Frage, inwieweit der Dialekt eine Berechtigung, Unterstützung oder aber auch Ablehnung in der Klasse verdient hat.

Stefan Weiss

Die deutsche Sprache bietet nun zwei grundlegende Varietäten: Dialekt und Standardsprache (vgl. Hochholzer 2004, S. 29). Während einem der Begriff Standardsprache noch als eher eindeutig vorkommen dürfte, wird es beim Dialekt schon schwieriger. Was ist nun ein Dialekt und ab wann geht man von einem solchen aus? Löffler spricht hier von einer irgendwie gearteten Zweisprachigkeit, die historisch, politisch oder linguistisch eine gemeinsame Basis hat. Weitere Merkmale, wie räumliche Erstreckung, soziale Zuordnung oder informatorische bzw. kommunikative Leistungsfähigkeit müssen innerhalb einer bestimmten Sprachgemeinschaft speziell ermittelt und festgelegt werden (vgl. Löffler 1982, S. 458). Doch auch die Standardsprache bedarf einer genaueren Definition. „Standard“ wird geschrieben, er ist schriftlich kodifiziert, besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit, wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheint in der Alltagssprache niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm (Dittmar 1997, S. 201).

Jetzt gibt es im Umfeld mehrere Akteure, die sich einer der beiden Varietäten des Deutschen bedienen können. Wir wollen nun nicht nur die Dialekt sprechenden Schü-

lerinnen und Schüler betrachten, sondern unseren Blick auch auf die Lehrerinnen und Lehrer richten. Viele Menschen in Österreich leben mit einer sogenannten inneren Mehrsprachigkeit. Sei es nun eine andere Muttersprache als Deutsch oder der oben definierte Dialekt. Diese Mehrsprachigkeit impliziert aber, dass Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sich mit dem Begriff Sprachdifferenzbewusstsein auseinandersetzen müssen. Dieser befasst sich mit der kognitiven Dimension von Sprachvariation und mit der sozialen Dimension des Sprachbewusstseins. Diese Verbindung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können stellt für Neuland eine wesentliche Bedeutung für einen aufklärenden Sprachunterricht dar, der eine bewusste sprachliche Handlungsfähigkeit für Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat und der die eigene Sprache fördern möchte. Seiner Ansicht nach liegt die Aufgabe eines solchen Sprachunterrichtes darin, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen die eigene Sprache zu sprechen und zu wissen, was sie tun, wenn sie sprechen (vgl. Neuland 1993b, S. 174).

Natürlich kann man sich jetzt nicht nur das Bewusstwerden der eigenen Sprache zum Ziel des Deutschunterrichtes setzen, sondern muss auch den Schülerinnen und Schülern das Ziel einer gemeinsamen Spra-

che und somit die Möglichkeit der Kommunikation insgesamt vor Augen halten und vermitteln. Obwohl aufgrund der sprachlichen Variation verschiedene flexible Varianten der Sprache erwünscht sind, da sie ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Interaktion und somit des Funktionierens von Kommunikation sind, muss das Prinzip sprachlicher Heterogenität gleichzeitig eingeschränkt werden, da ein gemeinsamer, wenn auch relativ kleiner Anteil sprachlicher Einheiten, zum Kommunizieren untereinander benötigt wird (vgl. Dittmar 1997, S. 29). Dieser Anteil wird jedoch als besonders wichtig eingestuft, da er bei Abwesenheit zu Kommunikationsstörungen führen bzw. sogar Kommunikation verhindern kann (vgl. Hofer 1997, S. 20).

Die Auswirkung und die Bedeutung der Sprache von Lehrerinnen und Lehrern wurden bereits im 19. Jahrhundert durch Hildebrand thematisiert. Seiner Ansicht nach war es wichtig, dass sich die Sprache der Lehrperson an jene der Schülerinnen und Schüler annähert. Hochdeutsch sollte nicht wie ein anderes Latein, sondern in Anschluss an die Volks- und Haussprache der Schülerinnen und Schüler gelehrt werden (vgl. Hildebrand 1887, S. 64). Aus dieser Forderung heraus kam es im Laufe des 20. Jahrhunderts zu Ausrichtungen entweder hin zur Standardsprache oder hin zum Dialekt (vgl.

Hochholzer 2004, S. 88). Erst in den Jahrzehnten nach der kommunikativen Wende wurde die Bedeutung von Unterricht und Sprache wieder in das Licht der Forschungsbemühungen gerückt. Neumann kam daraufhin zum Schluss, dass selbst ein alltäglicher sprachlicher Akt im Unterricht von weitreichender Bedeutung sein kann. Aus diesem Grund sollten sich Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen der Problematik unterrichtlicher Kommunikation widmen, da sie das wichtigste Medium des Unterrichts, die Sprache, unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts machen können (vgl. Neumann 1998, S. 81).

Welche Auswirkungen Dialekt im Unterricht hat bzw. in welchen Situationen Dialekt im Unterricht eingesetzt werden kann, hat Ramge (vgl. Ramge 1978, S. 197ff) untersucht und ist zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- › Veranschaulichungsfunktion: Die Dialektform soll signalisieren, dass es sich um natürliche, alltägliche Rede handelt, wie sie Lehrer und Schüler in alltäglicher Kommunikation erfahren.
- › Aktivierungsfunktion: Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Mitarbeit im Unterricht animiert werden.
- › Bagatellisierungsfunktion: Oft ist diese kommunikative Funktion an sprachliche Handlungen des Lehrers gebunden, die sich auf die Organisation des Unterrichts beziehen.
- › Abschwächungsfunktion: Sie stellt eine Reaktion der Lehrperson auf das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler dar. Handlungen werden so zurückgewiesen, dass das Image der betroffenen Person möglichst wenig verletzt wird.

- › Einverständnis- und Zuwendungsfunktion: Hier wird das solidarische Einverständnis mit dem Gesprächspartner bzw. mit der Gesprächspartnerin über etwas Drittes oder über eine Handlung der angesprochenen Person wiedergespiegelt.
- › Diskriminierungsfunktion: Der Gebrauch des Dialekts soll als eine Verstärkung der potentiellen Diskriminierung durch die Sprechhandlung verstanden werden.
- › Verständigungssicherungsfunktion: Diese Funktion wird dann eingesetzt, wenn die wechselseitige Verständigung zwischen Schülern und Lehrern wieder hergestellt werden soll. Sie kann als Spezialfall der Einverständnis- und Zuwendungsfunktion angesehen werden (vgl. Ramge 1978, S. 197ff).

Der Einsatz von Dialekt kann also auch als Stilmittel betrachtet werden, um Situationen und Aussagen zu unterstreichen und bekräftigen. Durch den erweiterten Einsatz der variierten Sprache ist es möglich, insbesondere Gefühlszustände und Aufforderungen verständlicher zu machen. Ziel des Deutschunterrichtes sollte es also sein, den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz des Einsatzes der „richtigen“ Sprache anzueignen, um in den entsprechenden Momenten die adäquate Sprache einsetzen zu können. In Regionen wie Bayern mit grundsätzlich höherem Anteil an Dialekt in der alltäglichen Sprache, wird dies öfters der Fall sein als zum Beispiel in Norddeutschland (vgl. Hochholzer 2004, S. 326ff). Dialekt ist ein Stilmittel, welches, richtig

eingesetzt, die Kommunikation in positive wie negative Richtung beeinflussen kann. Die Aufgabe von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern muss es also sein, dieses Bewusstsein zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der deutschen Sprache und ihren Varietäten zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Dittmar, Norbert: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt 1973
- Hochholzer, Rupert: Konfliktfeld Dialekt. Regensburg 2004
- Hofer, Lorenz: Sprachwandel im städtischen Sprachrepertoire: eine variationslinguistische Untersuchung am Beispiel des Baseldeutschen. Tübingen/Basel 1997
- Löffler, Heinrich: Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen. Berlin/New York 1982
- Neuland, Eva: Sprachbewusstsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins. Stuttgart 1993
- Neumann, Karl: Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. Baltmannsweiler 1998
- Ramge, Hans: Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. Weinheim/Basel 1978

Österreichische Schulgeschichte im Überblick

Jürgen Neckam

Zeit	Ereignis
Mittelalter	› Gründung der ersten Schulen auf heute österreichischem Gebiet: Kloster-, Pfarr- und Domschulen. Später werden die Universitäten die Domschulen in ihrer Bedeutung ablösen, diese sinken sogar auf das Niveau der Klosterschulen. Klosterschulen lehren den Novizen theologische Grundlagen.
Ab dem 13. Jahrhundert	› Städte beginnen Schulen zu gründen. Diese gehen aus den Pfarrschulen hervor (vergleichbar den heutigen Volksschulen).
1365	› Gründung der Universität Wien „Alma Mater Rudolphina“ durch Rudolf IV. nach Pariser Vorbild.
Ende des Spätmittelalters	› Es gibt in Österreich nun Pfarrschulen, Klosterschulen, Domschulen, Lateinschulen, Deutsche Schulen und die Universität. In Kloster- und Domschulen bereiten sich die Kinder der höheren Schicht auf die Universität vor.
1585	› Gründung der Karl-Franzens-Universität Graz.
1616	› Die Jesuiten geben einheitliche Studienpläne für die Universitäten der Monarchie vor.
1669	› Gründung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
1692	› Gründung der Akademie der bildenden Künste Wien.
Ende der Gegenreformation	› Es gibt nun auch Ausbildungsstätten für Mädchen unter ausschließlich weiblicher Führung: Ursulinen, Englische Fräulein, Schulschwestern.
1749 – 1760	› Theresianische Schulreform, durchgeführt von Gerard van Swieten. Ziel: die Ausbildung von Beamten.
1751	› Gründung der Theresianischen Militärakademie.
1760	› Bildung der Studienhofkommission: Zum ersten Mal gibt es eine zentrale Bildungsbehörde.
1765	› Gründung der Veterinärmedizinischen Universität Wien.
1774	› Maria Theresias Schulreform: öffentliche Staatsschule, sechsjährige Schulpflicht. Trivialschule, Hauptschule, Normalschule waren die Grundschularten, daneben die Lateinschule. Nur durch die Lateinschule (Schulgeld) konnte Karriere gemacht werden.

Zeit	Ereignis
Regierungszeit Joseph II.	<ul style="list-style-type: none"> › Joseph II. führt in jedem Kronland ein theologisches Generalseminar ein. Dieses wird vom Staat geleitet. Neben theologischen Kenntnissen werden auch praktische Kenntnisse vermittelt: z. B. in Mustergärten oder in der Landwirtschaft. Organisiert werden die neu gegründeten Schulen vom jeweils ansässigen Pfarrer. › Leiter der Studienhofkommission ist Gottfried van Swieten. Reformen gehen praktisch allein von ihm aus, teilweise gegen Josephs II. Absichten (Einsparungen von Geld für die Universitäten zugunsten der Trivialschulen). › Van Swieten kritisiert das niedrige Bildungsniveau der Gymnasien: 18 Stunden Unterricht/Woche, mehr als die Hälfte davon für Latein. Ansonsten hauptsächlich Altgriechisch und Religion. Ein Lehrer ist für alle Gegenstände zuständig. Ausnahme: Religion.
1778	› Nicht-Katholiken dürfen nun akademische Grade erwerben.
1789	› Errichtung staatlicher Mädchenschulen angeordnet. Aufnahme des Unterrichts dort 1791 (Bäckerstraße, Wien) und 1793 (Anker gasse, Wien).
Regierungszeit Leopold II.	› Leopold II. löst die staatlichen Generalseminarien wieder auf.
Nach der Französischen Revolution	› Bildungsobergrenzen, strenge Auswahl der Lehrer, Religion war ein Unterrichtsprinzip (Schulkodex 1805).
1811	› Gründung der Technischen Universität Graz.
1815	› Gründung der Technischen Universität Wien.
1819	› Gründung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
1840	› Gründung der Montanuniversität Leoben.
1841	› Gründung der Universität Mozarteum Salzburg.
1849	<ul style="list-style-type: none"> › „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich“, ausgearbeitet von Franz Exner und Hermann Bonitz. Verlängerung der Gymnasialzeit von sechs auf acht Jahre. Die beiden philosophischen Jahrgänge, die jeder Student an der Universität absolvieren musste, wurden gestrichen. › Einführung der „Maturitätsprüfung“, diese ist nun Abschluss des Gymnasiums und Berechtigung zum Studium. › Um Gymnasiallehrer werden zu können, musste man nun an der Universität studieren.
1855	› Konkordat: Die Kirche erhielt per Gesetz die Schulaufsicht.
1862	› Einführung des „Real-Gymnasiums“.
1867	<ul style="list-style-type: none"> › Einschränkung des Konkordats. › Gründung der Universität für angewandte Kunst Wien.

Zeit	Ereignis
1869	<ul style="list-style-type: none"> › Reichsvolksschulgesetz: Schulaufsicht geht an die staatlichen Behörden. Lehrer sein wird ein öffentliches Amt. Jede/r kann Lehrer/in werden, wenn er/sie die staatliche Ausbildung dazu hat. › Naturwissenschaften und Geschichte werden gelehrt. Achtjährige interkonfessionelle staatliche Pflichtschule. Gründung von Lehrerbildungsanstalten. Fabriksschulen blieben. › Schulpflicht von sechs auf acht Jahre erhöht; das gesamte Pflichtschulwesen erhält eine einheitliche Basis.
1872	› Gründung der Universität für Bodenkultur Wien.
1883	› Wiedererstarben des kirchlichen Einflusses. Einschränkung der naturwissenschaftlichen und realistischen Inhalte im Unterricht. Mehr Einfluss für die Bundesländer.
1898	› Gründung der Wirtschaftsuniversität Wien.
1908	<ul style="list-style-type: none"> › „Mittelschul-Enquete“: Das Realgymnasium wird auf acht Klassen aufgestockt und damit den Gymnasien angeglichen. › Umbenennung der Maturitätsprüfung in „Reifeprüfung“.
Nach 1918	› Otto Glöckel: Allen Kindern, unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft, soll eine optimale Bildungsentfaltung ermöglicht werden. Einheitsschule der 10 – 14-Jährigen. Mädchen und Buben in derselben Klasse. Schülerzentrierter Unterricht. Arbeitsschule mit ganzheitlichen Unterrichtsformen. Kein Schulgeld mehr. Beihilfen für sozial schwache Familien.
1927	<ul style="list-style-type: none"> › „Mittelschulgesetz“. › Einführung der Hauptschule. Dreiteilung in Volksschule, Hauptschule, Mittelschule. › Mittelschulen sind nun achtklassig, die Realschule damit ein Jahr länger als bisher. Mittelschulen sind das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und für Mädchen die Frauenoberschule.
1928	› Lehrpläne für die Mittelschulen. Der Lehrplan für Hauptschulen wurde dem der Untermittelschule angeglichen.
1934	› Aufhebung der Schulgesetze von 1927. Hauptschule und Mittelschule wurden wieder deutlich getrennt.
1938	<ul style="list-style-type: none"> › Die Schulorganisation wurde nach dem Vorbild Deutschlands geändert. Mittelschulen werden zu „Oberschulen für Jungen“ und „Oberschulen für Mädchen“. Für Jungen gibt es als Sonderform weiter das Gymnasium. Verdrängung der Mädchen aus höheren Schulformen. › Entfernung von Lehrer/innen, die im Sinne der NS-Ideologie als „politisch unzuverlässig“ gelten oder die aufgrund der NS-Rassengesetze von ihren Posten entfernt werden. Aufhebung der Privatschulen. Betonung des Sportunterrichts. Religion wird Freifach.
1945	› Wiederaufnahme der Schulorganisation vor 1934. Wiedereinführung von Philosophie. Religion wird Pflichtfach.
1947/48	› Lehrer/innenmangel. Amnestie für Lehrer/innen, die als „Minderbelastete“ gelten (einfache NSDAP-Mitglieder).

Zeit	Ereignis
1960	› Konkordat: Staatliche Subventionen für katholische Privatschulen und Schulen anderer Religionen.
1962	› Neuregelung des Schulgesetzes: Schulorganisationsgesetz (SchOG). Schulgesetze werden zu Verfassungsgesetzen. Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre. › Neue Form der Pflichtschullehrer/innenausbildung an Pädagogischen Akademien. › Die Mittelschule wird zur „Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)“. Drei Formen der AHS: Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium (zunächst nur für Mädchen). Eine eigene Oberstufenform ist das „Musisch-pädagogische Realgymnasium“, das ab 1975 „Oberstufenrealgymnasium“ heißt. › Der Schulunterricht ist nun an allen Schulen gratis. › Der Staat Österreich übernimmt 60% der Personalkosten katholischer Privatschulen. › Gründung der Paris-Lodron-Universität Salzburg.
1966	› Gründung der Johannes Kepler Universität Linz.
1970	› Gründung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt und der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.
1971	› Schüler/innenbeihilfe für bedürftige Familien. Schüler/innenfreifahrt. Abschaffung der AHS-Aufnahmeprüfung. › Der Staat Österreich übernimmt 100% der Personalkosten katholischer Privatschulen.
1972	› Gratis-Schulbücher. Abschaffung der Hochschul-Steuer.
1973	› Gründung der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz.
1974	› Schulunterrichtsgesetz (SchUG): Demokratisierungsprozess in der Schule. Schüler/innenmitverwaltung.
1989/90	› 11. SchOG-Novelle: Abschaffung der Oberstufenformen Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium. Diese werden durch Wahlpflichtfächer ersetzt.
Seit 1993	› Möglichkeit zu integrativem Unterricht für behinderte Schüler/innen im Primarbereich. Schulgemeinschaftsausschuss (SGA).
1994	› Gründung der Universität für Weiterbildung Krems.
Seit 1997	› Möglichkeit zu integrativem Unterricht für behinderte Schüler/innen im Sekundarbereich (Hauptschule, AHS-Unterstufe).
Beginn 21. Jahrhundert	› Einsetzen des Qualitätsmanagements.
2007	› Schulgesetze sind keine Verfassungsgesetze mehr.
2007/08	› Projekt „Neue Mittelschule“: gemeinsame Schule für 10 – 14-Jährige als Schulversuch. Senkung der Klassenschüler/innenhöchstzahl auf 25. Diese Umwandlung wird mit Schuljahr 2017/18 abgeschlossen sein.

Zeit	Ereignis
2008	› Gesetz zur „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“.
2013	› Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst (neues Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende Lehrer/innen).
2014/15	› Einführung der Zentralmatura an AHS.
2015/16	› Einführung der Zentralmatura an BHS.

Statistischer Nachsatz: Im Schuljahr 2014/15 wurden 1.107.789 Schüler/innen (48,1 % weiblich, 51,9 % männlich) in 55.461 Klassen an 5.732 Schulen von 118.222 Lehrer/innen (71 % weiblich, 29 % männlich) unterrichtet.¹

1 Bundesministerium für Bildung und Frauen: Zahlenspiegel 2015, Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich, Quelle: https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2015.pdf?5cwtw6, 05.06.2016

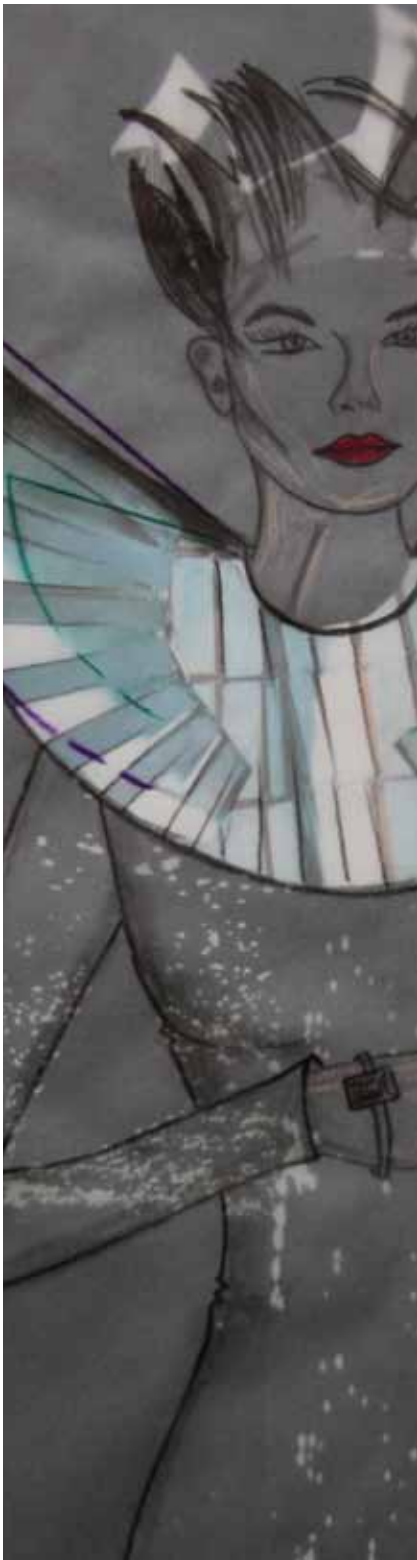
Smart Fashion

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen Kollektionsentwurf und Fotografie haben sich die Studierenden des 6. Semesters der Mode- und Designpädagogik mit dem Thema „Smart Fashion 2030 – Technologie, Biologie, Visions of The Future“ auseinandergesetzt.

Bianca Ziegler

Das überaus spannende Thema wurde in sehr unterschiedliche, zukunftsorientierte Entwürfe transportiert. Die Anforderungen waren vielfältig, daher entstand einerseits Kleidung für extreme, mögliche Lebensräume (wie Wüsten oder unter der Wasseroberfläche), aber auch Sport-, Freizeit- oder Businessbekleidung. Diese soll sich an alle zukünftigen Bedürfnisse ihrer Trägerinnen und Träger anpassen. Futuristisch und sogar utopisch waren die Entwürfe, die von Kleidungsstücken ausgehen, welche zur Gänze aus Feuer oder Wasser bestehen.





Was ist das Wichtigste, das ein Lehrer

Diese äußerst einfache wie auch schwierige Frage stellte Jürgen Neckam unterschiedlichen Repräsentanten und Repräsentantinnen des österreichischen Bildungssystems. Hier die Antworten, ungekürzt und vollständig.

Kurz und spontan: Man übernimmt Verantwortung für Menschen (und nicht für ein Fach) und soll daher in allen Situationen respektvollen Umgang pflegen. Man ist Vorbild für Kinder und Jugendliche.

Elisabeth Schön (Institut für Berufsbildung)

„Freue Dich, wenn Deine Lehrlinge Dich übertreffen.“
Das ist im Endeffekt alles, worauf es ankommt.

Georg Pils (Berufsschule für Verwaltungsberufe, 1050 Wien)

Eine Lehrerin sollte sich vor den Schüler/innen möglichst so geben, wie sie wirklich ist. Wenn sie sich verstellt, gerät sie rasch in Furcht vor den Schülern bzw der Lehrsituation. Ich habe als Lehrer beim Unterrichten manchmal eine Rolle gespielt, und das wurde auf Dauer sehr anstrengend. Denn es gibt immer die eine oder andere Schülerin, die das durchschaut und versucht, einen auszuhebeln. Schülerinnen sind ja grausam – auch das sollte eine Lehrerin wissen. Eine Lehrerin sollte mit dem ersten Satz des Tages alle Schülerinnen so ansprechen, dass sie zumindest ein minimales Interesse erweckt – und so, dass die Schülerinnen merken: Da will jemand etwas sagen, ganz egal, ob es nun für mich von zukünftigem Interesse ist oder nicht. Daraus besteht ja die natürliche Autorität: aus dem Gefühl, sein eigenes Interesse an den Inhalten zu vermitteln, aus dem menschlichen, aus dem Fallenlassen der Konvention. Eine Lehrerin sollte also auch nicht davor zurückscheuen, sich von vorgetragene(n) Inhalten (die z. B. der Lehrplan fordert) zu distanzieren. Eine Lehrerin sollte als Mensch spürbar sein, nicht als Exekuteurin einer fremden, höheren Macht. Dort, wo sie Letzteres ist oder sein muss, sollte sie ihren Konflikt direkt ansprechen. Eine Lehrerin sollte immer wieder darauf verweisen, dass sie selbst einst in der Schülerinnen-Situation gesteckt hat – und sich offen daran erinnern, wie das war. Schülerinnen lieben es, wenn sie davon hören. Eine Lehrerin sollte sich nie mit den Schülerinnen verbrüder(n) – das funktioniert nicht. Lehren beruht letztlich auf Autorität, auch wenn es nur eine symbolische oder angedeutete ist. Ich glaube an den Vortrag und ich glaube auch an den Frontalunterricht. Er muss aber gut sein – und er wird gut, wenn die Lehrerin authentisch ist und sich selbst nichts vormacht. Viele dieser elenden „Gruppenarbeiten“ sind daran gescheitert, dass endlos Projekte präsentiert werden, die nicht von der Lehrerin, sondern von Schülerinnen vorbereitet wurden. Manchmal mag das natürlich von Bedeutung sein. Doch dann soll die Lehrerin darauf achten, dass die Präsentationen kurz gehalten werden. Denn Gruppenarbeiten organisieren, das mag für die Lehrerin eine mittel- und womöglich langfristig erleichterte Arbeit bedeuten – wer wird nicht gern ein bisschen berieselt – doch es ist nicht ihr Kerngeschäft und führt unweigerlich zu einem Desinteresse an den Inhalten – eine Lehrerin sollte sich selbst im Klaren über ihre eigenen Motive sein, den Unterricht so oder so zu gestalten. sie sollte nicht vor dem schwierigeren Weg zurückscheuen. Es gibt wenige Personen, die sich als Lehrerin eignen, und wir benötigen leider viele Lehrerinnen. Eine Lehrerin sollte, wenn sie das Gefühl hat, ungern zu lehren, den Schlussstrich ziehen und einen anderen Beruf ergreifen – und den Weg frei machen für talentiertere Personen. Es gibt einen dramatischen Überschuss an schlechten Lehrerinnen. Diese Tatsache sollte sie im Privaten lächelnd beklagen und sich freuen, nicht zu denen zu gehören. (Wenn ich schreibe „sie“, sind männliche Lehrer und männliche Schüler mit gemeint.)

Martin Amanshauser (Schriftsteller)

oder eine Lehrerin beachten soll?

Für mich als Lehrerin ist es besonders wichtig, die Schülerinnen und Schüler als Menschen wahrzunehmen, die sich auf ihrem Weg durchs (Berufs)leben befinden, mit all ihren Vorerfahrungen und derzeitigen Lebensumständen. Ich bin sehr froh darüber, sie auf diesem Weg begleiten zu dürfen und vielleicht dem einen oder der anderen etwas auf seinen/ihren Lebensweg mitgeben zu können. Ich hoffe, dass irgendetwas davon ihnen später dabei helfen wird, die eine oder andere Situation zu bewältigen. Wenn Sie dann auch noch ein bisschen positiv an die Schule zurückdenken, so haben wir als Lehrerinnen und Lehrer einen guten Job gemacht.

Monika Gradwohl (Berufsschule Eisenstadt, Institut für Berufsbildung)

Vielen Dank für Ihre interessante Anfrage, die wir seitens des Büros der Frau Bundesministerin gerne aufnehmen.

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Anforderungen an die Schule massiv verändert. Im Mittelpunkt stehen immer Kinder, junge Menschen und ihre Bedürfnisse. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, brauchen wir Lehrer/innen aus Berufung. Lehrer/innen sollten eine positive Grundeinstellung zu ihrem Beruf und Freude im Austausch mit den Schüler/innen, deren Eltern und den Kolleg/innen an der Schule mitbringen. Durch das Zusammenwirken von sozialen und interkulturellen Kompetenzen entsteht im Idealfall ein respektvolles Miteinander aller Beteiligten. Einfühlungsvermögen von Seiten der Lehrer/innen hilft die Bedürfnisse der Schüler/innen ernst zu nehmen um eventuellen Problemen rechtzeitig entgegenzuwirken.

Die bisher genannten Eigenschaften setzen eine gefestigte Persönlichkeit voraus. Die zunehmend schnelleren Veränderungen in unserer Gesellschaft erfordern von Lehrer/innen eine große Bereitschaft an Fort- und Weiterbildung um den Anforderungen ihres Berufes gerecht zu werden. Die im Rahmen der Ausbildung und der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen auf dem Gebiet der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie müssen den Anforderungen des Berufsalltages entsprechen. Es sollte Toleranz und eine Bereitschaft bestehen, sich neuen Herausforderungen in der Schule zu stellen. Der Einsatz digitaler Medien mit dem Ziel der digitalen Bildung für jedes Kind wird den Unterricht an unseren Schulen, das Lehrverhalten von Lehrer/innen und das Lernverhalten von Schüler/innen stark beeinflussen.

Das Wichtigste, das eine Lehrerin oder ein Lehrer beachten sollte, ist vermutlich die Begeisterung für den zu vermittelnden Unterrichtsgegenstand und die Freude am Beruf lebendig zu halten. Wenn die Fachkompetenz einer Lehrerin oder eines Lehrers für die Schüler/innen spürbar ist, wird auch bei diesen ein Interesse für das Unterrichtsfach geweckt und die Motivation gefördert.

Zum Abschluss möchte ich noch hinzufügen, dass ein hohes Maß an Selbstreflexion, Humor und Resilienz in diesem für unsere Gesellschaft so wichtigen Beruf niemals schaden kann.

Für die Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek: Mag. Romana Rotschopf

Es ist eine Kombination aus vielen Fähigkeiten, die für den Lehrerberuf wichtig ist: So geht es nicht nur um Fachkompetenz, sondern vor allem auch um das Eingehen auf jedes einzelne Kind und die individuelle Förderung von SchülerInnen! Kurz: LehrerInnen brauchen Wissen, Herz und Hirn ... und sie müssen Kinder mögen!

Jürgen Czernohorsky (Amtsführender Präsident Stadtschulrat Wien)

Wissen und Praxis an der Wand

Im Studienjahr 2015/16 haben sechs Studenten der IKP im Fach Expertenschulung in der Angewandten Informatik – Textverarbeitung, Präsentation ein besonderes Projekt realisiert: Sie erstellten einen Wandkalender für das Jahr 2016 – sozusagen als bleibende Erinnerung an das Abschlussjahr ihrer IKP-Ausbildung.

Gerlinde Reifberger

Als Vortragende der Fachrichtung IKP wollte ich dieses Studienjahr ein besonders praxisnahes Projekt durchführen, das die im Laufe der Ausbildung erworbenen grafischen Kenntnisse vereinen sollte: einen Wandkalender. Bei der Erstellung des Wandkalenders konnten Kenntnisse der Bildbearbeitung (Photoshop), der Typografie und der Layoutgestaltung (InDesign, Illustrator) gezielt eingesetzt werden.

Zunächst galt es, ein passendes Thema zu finden. Was bot sich mehr an, als das eigene Fach zu präsentieren? Die Ausbildungsinhalte sollten humorvoll – mit einem Augenzwinkern – in Szene gesetzt werden. Die Studenten haben im Rahmen ihrer Ausbildung ein vielfältiges Repertoire an pädagogischen und fachlichen Inhalten erhalten. Im Rückblick konnten so besonders prägende Eindrücke der bald zu Ende gehenden Studienzeit praktisch „für die Ewigkeit“ aufbereitet werden.

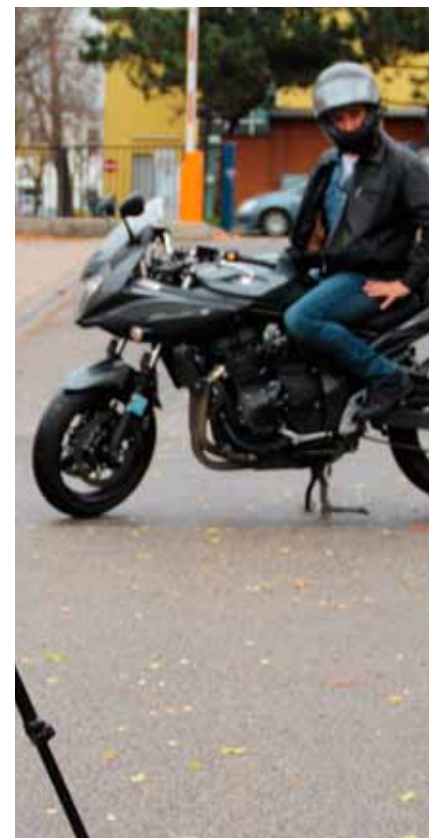
Fotoshootings wurden organisiert, Requisiten ausgesucht und passende Locations an der PH Wien gefunden. Die Studenten standen vor und hinter der Kamera. Model, Regisseur, Assistent, Fotograf, Bildbearbeiter, Layouter – alle Rollen wurden übernommen und bravours gemeistert.

Die Bearbeitung der Fotos erfolgte mit Photoshop. Sicher und souverän wurden Bildinhalte ausgetauscht, Retuscharbeiten vorgenommen und originelle Bildkompositionen entwickelt.

Mit dem Programm InDesign gestaltete jeder Student je zwei Kalenderblätter. Jedes Bild musste fachgerecht eingefügt, korrekt positioniert, mit kurzen Texten versehen und schließlich – nach vielen, vielen

Stunden Arbeit – für den Druck aufbereitet werden. Engagement – auch außerhalb der Unterrichtszeit – war gefordert!

Wir haben viel diskutiert, viele Brainstormings abgehalten, viele Ideen entwickelt, viele davon wieder verworfen und – das Wichtigste – sehr viel miteinander gelacht. Die Kreativität der Beteiligten und die hervorragende Umsetzung der fachlichen Kenntnisse haben mich in jeder Unterrichtseinheit erneut begeistert. Basis ist das Fachwissen, die Kür ist allerdings erst die Praxis, das wurde mir wieder einmal bewusst.



Shooting für den Wandkalender.



Feedback und Wahrheit

Eigentlich kommt der Begriff Feedback aus der Akustik und stellt eine unerwünschte Rückkoppelung dar. Diese entsteht, wenn ein Wiedergabegerät sein eigenes Ausgabesignal wieder auffängt, es verstärkt und erneut wiedergibt, was meist mit einem unangenehmen Pfeifen verbunden ist. Hier soll aber die Rede vom erwünschten Feedback sein, also die Rückmeldung des Empfängers an den Sender im Bereich der Kommunikation.

Peter Duminger

Die richtigen Regeln für Feedback-Geben und auch Feedback-Nehmen haben bereits ihren Einzug in den Lehrstoff der unterschiedlichen Schulformen gefunden und werden dort als notwendiges Instrument oder Kompetenz weitergegeben. Aber wie effektiv und wahr ist Feedback tatsächlich? Abseits des privaten Feedbacks sind hier vor allem die beruflichen Aspekte spannend.

In der Regel besteht zwischen den teilnehmenden Personen ein Machtgefälle. Der Angestellte soll seiner/seinem Vorgesetzten Feedback geben, die Schülerin/der Schüler dem Lehrer/der Lehrerin, ... Üblicherweise wird dieses Feedback in einer Situation gefordert, in der absehbar ist, dass dieses Machtgefüge und Abhängigkeitsverhältnis auch weiterhin bestehen wird. Der Angestellte möchte in dem Unternehmen noch weiterarbeiten, die Schülerin geht noch weiterhin in diese Schule und der Student möchte gute Noten von seinem Vortragenden. Wie realistisch ist es daher, dass Feedback ohne Hintergedanken gegeben wird?

Als erstes Beispiel sei hier das Mitarbeitergespräch angeführt. Bei diesem ist sowohl Angestellten wie Vorgesetzten klar, dass dieses Feedback auf beide Teilnehmer und auch ihr Verhältnis zueinander Einfluss hat. Schließlich landen diese dokumentierten Feedbacks im Personalakt und können sich dort für beide als karrierebeeinflussend erweisen.

Zu bedenken ist zunächst, dass Vorgesetzte überhaupt nur Feedback geben, wenn sie denken, die Leistung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sei in erster Linie von diesen selbst abhängig (bzw. ihrer Einstellung), aber nicht von äußeren Faktoren. (Vgl. BIRBAUMER, FREY 2010, S. 164) Dieses Phänomen wird als Leistungsattribution bezeichnet.

Ein weiteres Phänomen besteht darin, dass Vorgesetzte eher mit einem Feedback auf Leistungen reagieren, die unterhalb der Norm liegen als auf Leistungen, die über der Norm liegen. (Vgl. ebda., S. 163) Ein vermutlich bekanntes Phänomen, dass Lehrer und Lehrerinnen vielleicht auch schon an sich selbst festgestellt haben könnten: Man neigt dazu, eher zu nörgeln als das Positive zu loben.

Ein Problem beim Feedbackgeben ist, dass Vorgesetzte aufgrund eigener Erfahrungen davon ausgehen, zu wissen, wie Feedback auf ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wirken wird, sie haben also bereits implizite Annahmen bzw. Theorien. (Vgl. ebda, S.164)

Vorgesetzte, die es scheuen, negatives Feedback zu geben, bewirken drei Dinge:

- a) die Wahrscheinlichkeit eines negativen Feedbacks verringert sich
- b) die Weitergabe des Feedbacks kann sich zeitlich verzögern
- c) das negative Feedback wird zu einer Verschönerung der negativen

Leistung hin verzerrt (vgl. ebda, S. 165)

Dass Vorgesetzte es mitunter scheuen, negatives Feedback zu geben, liegt an einem Umstand, der vielen Menschen vertraut sein dürfte: Es fällt Personen im Allgemeinen schwer, „negative Informationen an andere Personen zu vermitteln, insbesondere dann, wenn die Informationen einen starken Personenbezug beinhalten“. (Ebda., S. 164f.)

Interessant ist auch, dass raffinierte Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen mitunter merken, dass der oder die Vorgesetzte Schwierigkeiten damit hat, negatives Feedback zu geben und gerade deshalb Feedback fordern, um ein positiv verzerrtes Feedback zu bekommen. (Ebda., S. 165)

Was passiert daher? Beide Seiten werden versuchen, dem anderen nicht zu schaden und andererseits daher auch nicht auf eigene Schwächen eingehen und diese reflektieren. Die Führungskraft zeigt dadurch ihr Geschick bei der Auswahl und dem Management der Untergebenen, auch, wie eindrucksvoll sie in der Lage ist, mit schwierigen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zu Rande zu kommen und dass eigentlich alles so gut läuft, dass man sie entweder in dieser Position belassen oder sogar befördern sollte.

Dabei ergeben sich aus dem Umgang mit negativem Feedback auf psychologischer Ebene durchaus interessante Schlüsse. So wird negatives Feedback viel leichter angenommen

men, wenn es um etwas geht, das für die Betroffenen im Bereich des Veränderbaren liegt. Ist dies nicht der Fall, blockt der oder die Betroffene das Feedback sozusagen ab. (Vgl. BEHNKE 2016, S. 99). Im ersteren Fall tendieren die Betroffenen dazu, eine realistische Selbsteinschätzung vorzunehmen, im zweiten Fall „finden Prozesse der Selbstwerterhöhung zum Schutze desselbigen statt“. (Ebda.)

Interessant sind auch zwei Wege, wie vor dem Erbringen bestimmter Leistungen selbstwertschützende Attributionen eingeleitet werden können: durch *self-handicapping* und durch *sandbagging*. *Self-handicapping* bedeutet das Zurechtlegen eines Defizits, um eine negative Leistung plausibel erklären zu können, ohne selbst psychologisch darunter zu leiden. *Sandbagging* ist im Grunde nichts anderes als Tief-Stapeln: Ich kündige an, dass meine Leistung eher schlecht sein wird, um die Erwartungen niedrig zu halten. (Vgl. ebda., S. 97)

Beim Blick auf die akademische Situation ergibt sich ein ähnliches Bild wie im Arbeitsalltag. Auch wenn hier eine Beendigung des Verhältnisses wie durch Schulende oder Abschluss des Studiums absehbar ist, besteht das Machtgefälle oft noch zum Zeitpunkt der Feedbackgabe. Verglichen mit der beruflichen Situation ist dieses sogar größer, da zum Beispiel ein Schulwechsel deutlich schwieriger ist als in einem Unternehmen in eine andere Abteilung zu wechseln. Auch hier richtet sich der Blick auf die Note und das schulische Weiterkommen. Dadurch lernen die Schüler leider, dass es sinnvoll ist, die tatsächliche Meinung für sich zu behalten und in einem Feedback eher das zu sagen, von dem man annimmt, dass es die Person, die das Feedback erhält, hören möchte.

Wie kann dies verhindert werden?

Eine Möglichkeit ist die Anonymisierung des Feedbacks. Dies ist nur ab einer bestimmten Gruppengröße der Feedback gebenden Personen möglich. Denkbar wäre hier eine ganze Abteilung für eine Führungskraft oder mehrere Klassen für eine Lehrkraft. Aber auch hier ergeben sich Verzerrungen. Da aus diesen abgegebenen Feedbacks oftmals ein Durchschnitt ermittelt wird, ist die Aussagekraft verwässert. Extrem schlechtes Feedback wird durch extrem gutes Feedback aufgewogen.

Eine Möglichkeit, anonym Feedback zu geben, besteht durch Einsatz von Onlinetools wie <https://edkimo.com/de/>.

Eine zweite Möglichkeit ist die Erstellung des Feedbacks nach Beendigung des Abhängigkeitsverhältnisses. Auch dies ist schwierig zu verwirklichen. Selbst wenn beruflich getrennte Wege eingeschlagen werden, gibt es für das Feedback eines Unternehmens an eine ehemalige Arbeitskraft sogar gesetzliche Regeln für das Geben dieses Feedbacks - auch Dienstzeugnis genannt. In diesem darf nichts stehen, was es dem oder der Mitarbeiter oder Mitarbeiterin schwerer macht, wieder eine Stelle zu finden. Unternehmen umgehen dies jedoch durch den Einsatz bestimmter Formulierungen: So kann zum Beispiel aus „War ein Vorbild an Pünktlichkeit“ ein „leider sonst unfähig“ und aus „hat sich bemüht“ ein „kann es nicht“ werden.

Beim Abschluss einer Schule oder eines Studiums gibt es keine gesetzlichen Vorschriften, d. h. vor allem Absolventen und Absolventinnen könnten den Lehrenden eigentlich unbefangen ein ehrliches Feedback geben. Oft ist dann jedoch die Motivation dazu nicht mehr allzu groß. Das Feedback hat keinen Einfluss mehr auf die gebende Person und ist

auch aus diesem Grund für die Gebenden nicht mehr so wichtig. Das Feedback wird dann nur mehr als lästige Pflicht empfunden, die es gilt, möglichst schnell und ohne großen Aufwand zu erfüllen.

Zuletzt gibt es noch einen weiteren Umstand, der das Feedback ebenfalls beeinflussen kann: Die Vorgabe einer bestimmten Form oder eventuell auch Satzanfänge. Wenn z. B. positive Eigenschaftswörterkärtchen als Grundlage ausgeteilt werden, ist es nicht verwunderlich, wenn das Feedback großteils positiv ausfallen wird. Auch vorgegebene Satzanfänge wie „Am besten gefallen hat mir...“ oder „Am meisten profitiert habe ich von...“ bieten kaum die Möglichkeit für kritische Worte.

Ist Feedback daher sinnlos? Nein. Feedback ist als Instrument der Rückmeldung sehr wichtig. Kommunikation ohne Rückmeldung (Einwegkommunikation) ist deutlich schwieriger und führt viel leichter zu Missverständnissen. Wichtig ist es aber, bei jeder Auswertung von Feedback im Hinterkopf zu behalten, dass das Feedback Spielregeln unterworfen ist und manche Inhalte nicht direkt und eindeutig angesprochen werden.

LITERATUR

Kristin Behnke: Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats, Springer Fachmedien: Wiesbaden, 2016.

Niels Birbaumer, Dieter Frey u. a.: Enzyklopädie der Psychologie, Arbeitspsychologie: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie 1, Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen u. a., 2010.

Kunst und Berufsschule

Die Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke in der Wiener Kreitnergasse setzt mit zwei parallel laufenden Ausstellungen ein kräftiges Signal für die Verbindung von Kunst und Schule.

Jürgen Neckam

Am 27. Juni 2016 eröffnete offiziell eine Ausstellung im Wiener Stadtschulrat, deren Inhalt zur Gänze von Schülern und Schülerinnen der BS FMP kreiert und gestaltet wurde. Die Ausstellung ist eine Art Leistungsschau der BS FMP und zeigt Arbeiten der vergangenen Jahre aus unterschiedlichsten Projekten, die zum Teil in Zusammenarbeit mit der Kunsthalle Wien, dem MAK (Museum für Angewandte Kunst) oder der Grafischen entstanden sind. Hauptverantwortlich für das Entstehen dieser Kooperationen ist Manuela Preiszler von der BS FMP.

Die Arbeiten im SSR haben häufig einen Bezug zum Friseurgewerbe und zeigen die vielfältigen Verbindungen dieses Handwerks zu persönlichen Einstellungen, sozialen Fragen, zur Wirtschaft, Politik und auch zu Emotionen. Bemerkenswert sind für Letzteres die großformatigen Fotos der Serie „Emotions on Display“, die auf eindringliche Weise mit Ängsten umgeht. Der wirtschaftliche Bezug wird deutlich in Projekten wie „Haarspalterei“ oder „Der Medicus“, wo auch künstlerisch-erzählend dargestellt wird, dass Haar als Rohware einen wirtschaftlichen Faktor darstellt, der große Teile der Welt von Asien bis nach Mitteleuropa verbindet.

Die Ausstellung präsentiert Geschichtliches zum Thema „Friseur / Friseurin“, indem sie Artikel historischer Fachzeitschriften auf einer Litfaßsäule zeigt („Aus der Entstehungszeit der Dauerwelle“ zum 70. Geburtstag von Karl Ludwig Nessler, dem Erfinder der Dauerwelle), zeigt

Werkzeuge und Apparate des Berufs und das selbst gebaute Modell eines zigfach vergrößerten Haares von etwa 8 Meter Länge, anhand dessen sich der Aufbau des Haares genau ablesen lässt.

Von großem Interesse sind auch die Videos von „Cut & Talk“, einer Performance, die die Schüler und Schülerinnen der BS FMP in der Kunsthalle Wien durchführten: Dabei schnitten die Lehrlinge gratis Haare, die Kunden und Kundinnen mussten nur (von sich) erzählen. Was dabei erzählt wurde, wurde auf Video aufgenommen.

Zu sehen sind auch Beiträge, die in Zusammenarbeit mit dem MAK für die Ausstellung „Friedrich Kiesler. Lebenswelten“ entstanden. Kiesler war ein österreichischer Künstler, Bühnenbildner und Architekt, dessen zentrales Projekt das „Endless House“ war. Modelle für ein Zimmer dieses Endless House sind im SSR zu sehen, andere Beiträge zeigt das MAK direkt in seiner Ausstellung im Haus am Stubenring. Die Projektklasse 1e mit ihrer Klassenvorständin Manuela Preiszler erarbeitete mit Künstlern und Künstlerinnen von „toikoi_erzählende räume“ vier Ausstellungsexponate, von denen zwei hervorstechen: „Endless Match“ und „Visul lui Kiesler (Kieslers Traum)“. Ersteres ist das Modell eines Fußballspieltisches, der jedoch dreidimensional ovalförmig ist und nur zwei Spielfiguren besitzt, die gegeneinander antreten. Der Ball muss immer in Bewegung bleiben, da er sonst an einem nicht erreichbaren Punkt zu liegen und ruhen kommt.

„Visul lui Kiesler (Kieslers Traum)“ ist ein achtminütiger Film, in dem die Schüler und Schülerinnen sich vom Gedanken inspirieren ließen, wie es wäre, im „Endless House“ zu leben. Herausgekommen ist ein sehenswerter, ein wenig rätselhafter Film, der zeigt, dass Schüler und Schülerinnen sowohl inhaltlich wie auch darstellerisch dazu fähig sind, Zuseher und Zuseherinnen in den Bann zu ziehen.

„Aber wozu ist Kunst in der Schule gut?“, möchten manche nun vielleicht fragen. Die Antwort: Kunst zeigt uns einen Blick auf die Welt, der vorher nicht möglich war. Sie hilft uns, Dinge auszudrücken, die wir vorher nicht ausdrücken konnten. Sie lässt uns zusammen arbeiten, Fragen stellen und etwas Schönes hervor bringen. Sie bringt uns näher. Sie hilft uns, unsere Welt besser zu verstehen. Und sie trainiert unsere Kompetenzen, die wir in der Schule beherrschen lernen sollen. Aus all diesen Gründen ist es gut und richtig, wenn auch die Schule teilweise ein Ort der Kunst wird.



Entwurf, basierend auf Kieslers „Endless House“.

Lehrgang Politische Bildung in der Berufsschulpädagogik

Im Juni 2016 ging der viersemestrige Lehrgang Politische Bildung im Bereich der Berufsschulpädagogik mit einem Umfang von 30 EC zu Ende.

Stefan Schmid-Heher



„Endless Match“, ein vollkommen runder Fußballtisch, basierend auf Kieslers Gedanken.



Litfaßsäule mit Texten historischer Friseurfachzeitungen.

Die 18 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, alle Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung, haben sich in den fünf berufs begleitenden Lehrgangswochen mit Grundlagen, didaktischen Herausforderungen, aktuellen Themen und Themen aus dem Feld der Politischen Bildung auseinandergesetzt. Mit dem Abschluss des Lehrgangs wird die zusätzliche Lehrbefähigung für den Pflichtgegenstand Politische Bildung an Berufsschulen erworben.

Der Lehrgang fand erstmals auf Basis des 2012 beschlossenen kompetenzorientierten Curriculums statt, das die Module „Grundlagen der Politischen Bildung“, „Demokratie“, „Politische Kommunikation“, „Globales Lernen“ und „Wissenschaftliches Arbeiten“ umfasst. Im Mittelpunkt

stand dabei sowohl die Festigung und Vertiefung des Fachwissens als auch die Erarbeitung und Diskussion kompetenzorientierter didaktischer Ansätze. Schulpraktische Studien ermöglichten die unmittelbare Anwendung des Erlernten.

Die Studenten und Studentinnen vertieften sich nach jedem Modul in ein Thema aus dem jeweiligen Schwerpunkt und erstellten dazu eine fachwissenschaftliche Ausarbeitung sowie ein dazugehöriges Unterrichtsbeispiel. Ein Feedback nach jedem Modul ermöglichte die Überarbeitung und Reflexion. Abschließend erstellten die Studierenden ein umfangreiches Portfolio ihrer Leistungen. Angesichts großer gesellschaftlicher Herausforderungen für ein friedliches, solidarisches und

respektvolles Miteinander wird die Wichtigkeit der Politischen Bildung häufig und zu Recht betont. Auch wenn weder ein Unterrichtsfach noch das ganze Bildungssystem alle drängenden Probleme in diesem Zusammenhang lösen können, ist es notwendig, sich diesen Herausforderungen auch in der Schule zu stellen. Die Ausbildung im Rahmen dieses Lehrgangs soll eine wichtige Grundlage dafür sein.

