

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2022

10

Pannonische Lebenswelten

Katrin Prawits

Rene Authried

Christina M. Szekeres

Nadja Pitzer

Christian Cvetko & Lukas Pallitsch

Patrizia Fiala

Claudia Koch & Tanja Leberl

Martin A. Hainz

Impressum

phpublico | Heft 10 | Dezember 2022

Herausgeber_innen:

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Sabine Haider, Martin A. Hainz

Verlag und Erscheinungsort:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck:

druck.at, 2544 Leobersdorf

ISBN:

978-3-85253-782-5

Redaktionsteam:

Martin A. Hainz, Stefan Meller, Lukas Pallitsch, Claudia Schneider,
Sabrina Schrammel, Andrea Weinhandl, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse:

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout:

Stefan Meller

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Stabstelle Forschung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhaltsverzeichnis

Martin A. Hainz Editorial	5
Aus der Wissenschaft	
Katrin Prawits Fortbildungen als Möglichkeit der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen am Beispiel der Interventionsstudie zum Hochschullehrgang „Alltagsintegrierte Sprachförderung“	7
Rene Authried „Alles neu und daher vieles mit Anlaufschwierigkeiten verbunden“	18
Christina M. Szekeres Dreifachbelastung von Junglehrer_innen in der Berufseinstiegsphase	23
Nadja Pitzer Studienmotive und Weiterbildungsbarrieren im Kontext des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement“ der Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol	29
Christian Cvetko & Lukas Pallitsch Valentin Oman. Mensch – Vergänglichkeit – Leid	34
Aus der pädagogischen Praxis	
Patrizia Fiala Unterricht im Freien – Situationsanalyse an burgenländischen Schulen 2020	42
Claudia Koch & Tanja Leberl Sprachbildung in der Elementarpädagogik – Implementierung der Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF) im Burgenland	54
Rezension	
Martin A. Hainz Hertha Kräftner	59
In Memoriam	
Martin A. Hainz In Memoriam Alfred Schirlbauer (1948–2022)	61
Autor_innenverzeichnis	63

Martin A. Hainz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Schulisches und allgemein erzieherisches Wirken geschieht in einem Kontext – jenem der Lebenswelten, die 2020 von den Pädagogischen Hochschulen Österreichs in einer großen Studie über die Werthaltungen junger Österreicher_innen untersucht wurden. Nach Bereinigung der Daten standen damals 14.432 Datensätze aus Fragebögen zur Verfügung. (Meusburger/Rücker/Weber 2021, S. 23) Freizeit und allgemeiner Freiheit, Freundschaften, aber auch Berufliches wurden erhoben, dann aber auch Perspektiven, also Hoffnungen oder Erwartungen sowie Ängste in Bezug auf die Zukunft. Wer weiß, dass „gute Beziehungen“ sowie „Eigenverantwortung“ (Meusburger et al. 2021, S. 86) sich als zentrale Werte herauskristallisierten, ahnt, wie auch in herausfordernden Zeiten doch glänzend unsere Chancen sind, jene Zukunft zu gestalten, auf die wir und die nächste Generation gleichermaßen hoffen. Ebenso weiß man, wo die Herausforderungen liegen: In welchen Bezugssystemen, familiären wie schulischen, Demokratie geschätzt, aber auch eingefordert wird, wo Inklusion glückt, wo die österreichischen Schulen insgesamt Erfolgsmodelle sind – und wo wir noch nicht dort sind, wohin die Reise gehen müsste. „Politisches Interesse ist nicht angeboren“, so Robert Hummers (2022, S. 53) Fazit zu den Erhebungen, man kann sich nicht auf ein Gelingen „verlassen“, „unterschiedslos alle Schüler_innen in die Lage zu versetzen, [...] an der demokratischen Gestaltung [...] teilzuhaben“ (Ibid., S. 57), muss das Ziel bleiben.

Es stellen sich mit anderen Worten vor dem Hintergrund der Erhebungen zahllose Fragen, bestehen zahllose Herausforderungen selbst da, wo man einige Antworten kennen – im Falle der Partizipation: wie das zu leisten sei, was das offensichtliche Ziel ist, wenn man Demokratie als wesentliches Ziel verstanden hat.

Teils ist die Studie auch schon überholt – nach nur zwei Jahren überrollt von neuen Entwicklungen, die damals nicht abzusehen waren: Seit 2020, seit den pandemiebedingten Schließungen, die in der Lebenswelten-Studie nur am Rande erfasst werden konnten (Böheim-Galehr et al. 2021, S. 222f.), sind die Gesellschaft und in ihr das System Schule vor neue Herausforderungen gestellt, die etwa beim Projekt *DISCOVER COVID19* (<https://www.forschungslandkarte.at/discover-covid19/>) im Fokus stehen. Das Thema des Krieges, das 2022 in Europa wieder aktuell wurde, ist ebenso ein neuer Aspekt in den Lebenswelten, auf den – pädagogisch wie didaktisch – angemessen reagiert werden muss.

Dies ist der eine Grund, Lebenswelten zu diskutieren. Es ist nicht alles gesagt, es sind bereits ganz neue Lebenswelten zu beschreiben. Der andere Grund ist, dass wir einen Blick auf Pannonien werfen: ein Zoom auf diese (Bildungs)Landschaft, ein *Pannopticum*, um ein Wortspiel des Karin Schäfer *Figuren Theaters* aufzugreifen. Diese Region ist widersprüchlich; vielversprechend, aber in ihrem Potential dann doch unterschätzt ebenso wie verklärt, man denke an den „Mythos vom multikulturellen Musterland“ (Hörz 2005, S. 67).

ARTIKEL

Fortbildungen als „Möglichkeit der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen“ untersucht Katrin Prawits in ihrem Aufsatz, konkret in einer Analyse des Hochschullehrgangs *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Wie gelänge es, zeitgemäße Themen zeitgemäß zu unterrichten, wenn nicht durch Fortbildungen? Wie aber gelingt es mit Fortbildungen, was setzt deren Idee voraus?

Basierend auf seiner Masterarbeit schildert Rene Authried Spannungsverhältnisse im Classroom Management unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie, wobei die Maßnahmen und die Möglichkeiten, die sich daraus ergaben oder ergeben hätten sollen, näher untersucht werden.

Christina Mercedes Szekeres evaluiert die Belastungen von Junglehrer_innen in der Berufseinstiegsphase, diese müssen ihr Masterstudium, die Induktionsphase und ihre eigene Lehrtätigkeit bewältigen, was die Frage aufwirft, wie man „ein angemessenes und besonnenes Verhältnis zum Stoff entwickeln soll“, den man kennen und vermitteln soll, wie sie mit Norbert Bolz formuliert.

Nadja Pitzers Beitrag zu den Studienmotiven und Weiterbildungsbarrieren, die im Kontext eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs der Sekundarstufe Berufsbildung bestehen, analysiert, welche Faktoren Studierende fördern, aber auch fordern und überfordern, basierend auf Onlinebefragungen interpretiert sie diese Faktoren, um schließlich Vorschläge für Verbesserungen, aber auch für weitere Erhebungen vorzulegen.

Valentin Omans Werk würdigen Christian Cvetko und Lukas Pallitsch. Die Anthropologie des dieses künstlerisch-sakralen Werks spannt Leid und das „Blau der Erlösung“ zusammen, der Fokus, der sich ergibt, ist das biblische *Ecce homo*.

„Warum soll es [...] plötzlich pädagogisch wertvoll sein“, so fragt Patrizia Fiala in ihrem Beitrag, die Schulen als „Bastionen modernster Hightech-Errungenschaften zu verlassen, um an so banalen Orten wie dem Schulgarten, oder noch spezieller gleich in Wald und Wiese zu unterrichten?“ – Ihre Analyse gibt Einblicke sowohl in didaktische Konzepte, als auch in lokale Gegebenheiten.

Claudia Koch und Tanja Leberl stellen in ihrem Bericht die Implementierung der *Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF)* im Burgenland vor.

Den Abschluss bildet eine Leseempfehlung von Martin A. Hainz: Hertha Kräftner ist als eminente Stimme des Burgenlands (wieder) zu entdecken.

Das Heft beschließt eine Würdigung Alfred Schirlbauers, der der PPHB über viele Jahre eng verbunden war. Der Erziehungswissenschaftler verstarb 2022 unerwartet und viel zu früh.

Literatur

Böheim-Galehr, B. et al. (2021). Lebenswelt Schule. In: Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich, ed. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs. Innsbruck, Wien: StudienVerlag (=FokusBildungSchule, Bd 10), S. 191–231.

Hörz, P. (2005). Jüdische Kultur im Burgenland. Historische Fragmente – volkskundliche Analysen. Wien: Institut für Europäische Ethnologie (=Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Ethnologie der Universität Wien, Bd 26).

Hummer, R. (2022). Politisches Interesse ist nicht angeboren! Politikdidaktische Überlegungen zu Jugend und Politik im Spiegel der »Lebenswelten 2020«-Studie. In: ph.script, Ausgabe 17, S. 53–59.

Meusburger, K., Rücker, E., & Weber, C. (2021). Methodik und Stichprobe der Untersuchung. In: Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich, ed. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs. Innsbruck, Wien: StudienVerlag (=FokusBildungSchule, Bd 10), S. 21–39.

Meusburger, K. et al. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In: Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich, ed. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs. Innsbruck, Wien: StudienVerlag (=FokusBildungSchule, Bd 10), S. 73–124.

Katrin Prawits

Fortbildungen als Möglichkeit der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen am Beispiel der Interventionsstudie zum Hochschullehrgang „Alltagsintegrierte Sprachförderung“

Fortbildung elementarpädagogischen Personals ist eine Strategie zur Qualitätssicherung und -verbesserung in elementaren Bildungseinrichtungen. Als wichtige Professionalisierungs- und Fortbildungsmaßnahme für Elementarpädagog_innen mit Schwerpunkt auf der frühen sprachlichen Förderung bietet die Private Pädagogische Hochschule Burgenland den Hochschullehrgang „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ an. Dieser wurde im Studienjahr 2020/21 von der Universität Graz von Walter-Laager et al. (2020) evaluiert. Untersucht wurden Professionalisierungseffekte im Bereich der Interaktionsqualität in einem experimentellen Prä-Post-Design. Im Bericht zur Interventionsstudie werden entscheidende Zusammenhänge zwischen Pädagogischer Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen und Fortbildung forschungsmethodisch dargestellt. Die Ergebnisse dieser Interventionsstudie zeigen, dass Fortbildung das Verhalten von Elementarpädagog_innen verändern kann und sie eine Möglichkeit der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen bietet.

Unsere Gesellschaft unterliegt einem steten Wandel, und damit auch die Lebenswelten von Kindern. Mit der Anerkennung und Stärkung eines eigenständigen Bildungsauftrags elementarpädagogischer Einrichtungen gehen steigende Erwartungen an die pädagogischen sowie organisationsbezogenen Aufgaben einher, ebenso wie neue, zukünftig

noch weiter wachsende Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung. (von Hippel 2011, 252; Hartel et al. 2019, 183) Von Hippel (2011) sieht insbesondere die steigenden Anforderungen an die Qualifikation pädagogischer Fachkräfte sowie Konzepte aus der Professionstheorie als Gründe für die Fortbildung von Pädagog_innen (von Hippel 2011,

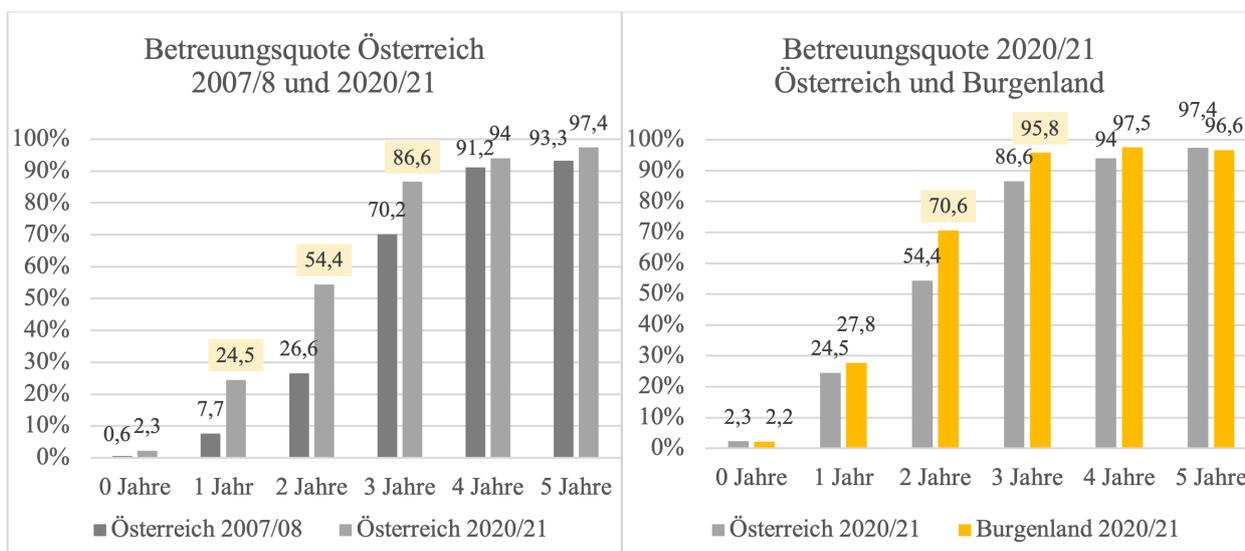


Abbildung 1 und 2: Betreuungsquote 2007/8 und 2020/21 (Hartel et al. 2019, 186; Statistik Austria 2021), Betreuungsquote 2020/21 - Österreich und Burgenland (Statistik Austria 2021), eigene Darstellungen

249ff.) Schrader et al. (2019, 780) betonen den Zusammenhang zwischen inhaltlich-konzeptioneller Weiterentwicklung, dem quantitativen Ausbau des Systems und den gestiegenen Herausforderungen.

Diese quantitative Steigerung lässt sich anhand der von der Statistik Austria (2021) erhobenen Betreuungsquote in Österreich in den Jahren 2007/8 und 2020/21 veranschaulichen.

Insbesondere bei den Ein- bis Dreijährigen ist im Vergleich 2007/8 und 2020/21 eine markante Steigerung erkennbar. Das Burgenland liegt mit 95,8 % in der Alterskategorie der Dreijährigen deutlich über dem Österreich-Durchschnitt und hat damit österreichweit die höchste Betreuungsquote. (Statistik Austria 2021, 15f.) Der Großteil der Kinder in dieser Altersgruppe wird folglich in elementaren Bildungseinrichtungen betreut. (Statistik Austria 2021) Setzt sich diese Entwicklung in den nächsten Jahren fort, ist mit einem weiteren Anstieg zu rechnen.

Somit lassen sich sowohl quantitative als auch qualitative Gründe für die wachsenden Heraus- und Anforderungen im elementarpädagogischen Bereich festhalten. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, braucht es Maßnahmen zur Sicherung der pädagogischen Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen.

1 Pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen

Tietze (2008) definiert pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen in Übereinstimmung mit anderen Definitionen der internationalen Literatur als dann gegeben,

„wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen.“ (Tietze 2008, 17)

Als Grundlage für den Qualitätsbegriff bzw. als dessen Definition werden die vier Qualitätsbereiche nach Tietze et al. (2019) herangezogen. Diese Differenzierung in vier Qualitätsaspekte wird auch von international bewährten Qualitätsmodellen vorgenommen. (Hartel et al. 2019; Walter-Laager et al. 2020) Es wird zwischen Pädagogischer Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Qualität des Familienbezugs unterschieden. Diese sind vielfältig miteinander verwoben und wirken gemeinsam auf die kindliche Bildung/Entwicklung und auf die Lebenssituation der Familien der Kinder (Outcome). (Tietze et al. 2019, 13)

Der Qualitätsbereich drei, die Pädagogische Prozessqualität, „bezieht sich insbesondere auf die Dynamik des pädagogischen Geschehens, auf den Umgang mit dem Kind, auf entwicklungsangemessene, bildungsfördernde Anregungen und Interaktionen, die auf die Bedürfnisse der Kinder abgestellt sind.“ (Tietze et al. 2019, 14)

Diesen Qualitätsaspekt verbunden mit einem angemessenen Personal-Kind-Schlüssel führen Walter-Laager et al. (2020) als „besonders entscheidend für gelingende elementare Bildungsprozesse“ an. (Walter-Laager et al. 2020, 191) Die Prozessqualität zeigt positive Auswirkungen auf wesentliche Entwicklungsbereiche der Kinder wie etwa den Spracherwerb sowie kognitive und soziale Kompetenzen, deren Fortschritt mit stimulierenden und sensitiven Pädagog_innen-Kind-Interaktionen zusammenhängen kann. (Hartel et al. 2019, 191)

Kluczniok und Roßbach (2014) betonen die Prozessqualität als entscheidende Qualitätsdimension, durch welche Einfluss auf die Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen ausgeübt werden kann:

„To sum up the research findings discussed above, it can be concluded that structural characteristics as well as educational beliefs of Kindergarten teachers are important for high-quality learning opportunities in Kindergarten and, thus, are also important for child development. However, the most important component of educational quality in predicting child development seems to be process quality. Most studies show that all chil-

dren can benefit from a high process quality in their Kindergarten, but this does not guarantee that compensatory effects will apply to particularly vulnerable groups of children as well.” (Kluczniok & Roßbach 2014, 153)

Der Großteil der von Kluczniok und Roßbach (2014) gesichteten Studien zeigt, dass alle Kinder von hoher Prozessqualität profitieren. Das bedeutet aber nicht, dass elementare Bildungseinrichtungen Bildungsbenachteiligungen zwangsläufig kompensieren bzw. Kinder aus benachteiligten Familien besonders vom Besuch der elementaren Bildungseinrichtung profitieren und eine kompensatorische Wirkung auf die Entwicklung der Kinder damit einhergehen muss. (Kluczniok & Roßbach 2014, 154) Allein durch den Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung kann Chancengerechtigkeit nicht erreicht werden, das „muss durch die Bereitstellung und Sicherung hoher pädagogischer Qualität aktiv gewährleistet werden“ (Hartel et al. 2019, 189). Dadurch wird die eminente Bedeutung hoher pädagogischer Qualität und gleichzeitig die Wichtigkeit der Qualitätssicherung und -steigerung deutlich.

Zur Verbesserung der Qualität ist es notwendig, mehrere Stellschrauben zu drehen bzw. verschiedene Dimensionen/Ebenen mitzudenken. Als erfolgsversprechende Strategien nennen Kluczniok und Roßbach (2014, 154) die Einführung von Gütesiegeln wie etwa das „Deutsche Kindergarten Gütesiegel“ und die Verbesserung der Aus-, Fort- und Weiterbildung des elementarpädagogischen Personals. Auch Walter-Laager et al. (2020, 6f.) geben neben der Professionalisierungsdebatte die Fort- und Weiterbildung als eine wichtige Möglichkeit zur Verbesserung und Qualitätssicherung von Fachkraft-Kind-Interaktionen an. Denn es gilt „international als unstrittig, dass Fortbildungen des pädagogischen Personals stark mit der Qualität pädagogischer Einrichtungen zusammenhängen“. (Kämpfe et al. 2021, 910)

Auf internationaler Ebene wird von der OECD die eminente Bedeutung kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung im Bericht Starting Strong III (2013) betont. Diese ist für den Erhalt der fachlichen Qualität des Personals wichtig. Denn gut ausgebildete

Pädagog_innen sind der Schlüsselfaktor für die Bereitstellung hochwertiger Angebote, die die Kinder optimal in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung unterstützen. (OECD 2013, 181ff.) Dabei wirkt sich nicht die Qualifikation an sich auf die Bildung und Entwicklung der Kinder aus, sondern die Fähigkeit qualifizierter Pädagog_innen, bereichernde und pädagogisch wertvolle Umgebungen zu schaffen. (OECD 2013, 183)

In der Forschung werden für die Realisierung hochwertiger Angebote folgende Fähigkeiten und Eigenschaften frühpädagogischen Personals identifiziert (OECD 2013, 183):

- „Gutes Verständnis der kindlichen Entwicklung und des kindlichen Lernens;
- Fähigkeit zur Weiterentwicklung der kindlichen Sichtweisen;
- Fähigkeit, Kinder zu loben, zu trösten, zu befragen und auf sie einzugehen;
- Führungsqualitäten, Problemlösungsfähigkeiten und Fähigkeit zur Entwicklung von Bildungs- und Entwicklungsplänen,
- Guter Wortschatz und die Fähigkeit, den Kindern eigene Gedanken zu entlocken.“ (OECD 2013, 183)

Eine hohe Personalqualität zeigt sich in einer besseren Kenntnis der Programminhalte, auf Österreich ausgelegt, der Grundlagendokumente, wie etwa des Bildungsrahmenplans, sowie der Fähigkeit zur Schaffung multidisziplinärer, vielseitiger Lernumgebungen. (OECD 2013, 183f.)

Koch et al. (2014) rücken die Entwicklung im Bereich der Professionalisierung von Führungskräften in den Fokus. In diesem Bereich hat Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch Aufholbedarf. (vgl. auch Reißmann 2016, 105) In 22 der 27 EU-Länder ist die Absolvierung eines Hochschulstudiums für die Übernahme einer Leitungsposition Voraussetzung (Oberhuemer 2009, 657). Die Qualität der Leitungskraft, die Viernickel (2009) als „Schlüsselfigur für Qualität“ bezeichnet, steht in engem Zusammenhang mit deren Aus-, Fort- und Weiterbildung. Der Bedarf an qualitätsvollen Aus-, Fort- und Weiterbildungen ist auch in Österreich gegeben. (Koch et al. 2014, 63ff.)

Die UNESCO (2017) expliziert in der Bildungsagenda 2030 die Weiterbildung als Strategie, um das übergeordnete Ziel „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicher[zu]stellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen [zu] fördern“. (UNESCO 2017, 8) Denn es ist nicht davon auszugehen, dass die im Rahmen der Ausbildung erworbenen Kompetenzen ein Leben lang hohe Qualität in der Förderung der Entwicklung und Bildung der Kinder bewirken.

„Der voranschreitende gesellschaftliche Wandel verändert auch die Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte und erfordert ein kontinuierliches Weiterlernen. Daher scheint der Weiterbildung auch vor dem Hintergrund des Einflusses der kollektiven Ebene, eine entscheidende Bedeutung zuzukommen.“ (Friederich 2017, 171)

Zwischen Pädagogischer Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen und Fort- und Weiterbildung gibt es entscheidende Zusammenhänge. Die OECD weist auf diesen Zusammenhang und die Auswirkungen auf die Kindesentwicklung hin: „Eine kontinuierliche fachliche Weiterbildung kann zu einer höheren Qualität der FBBE¹- Angebote und somit zu einer besseren Kindesentwicklung beitragen.“ (OECD 2013, 187) Im folgenden Teil wird der Fokus auf die Fort- und Weiterbildungslandschaft in Österreich gerichtet.

2 Fort- und Weiterbildung von Pädagog_innen in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich

Unter Fort- und Weiterbildung werden in diesem Beitrag diejenigen Veranstaltungen bezeichnet, die pädagogische Fachkräfte zur Kompetenzerhaltung und -erweiterung absolvieren. (Friederich 2017, 333) Eine Differenzierung zwischen den Begriffen Fort- und Weiterbildung, wie es in anderen Sektoren der Fall ist, gibt es im elementarpädagogischen Bereich in der Regel nicht. (Schrader et al. 2019, 783) Von Hippel (2011, 248) verwendet in ihrem

Beitrag beispielsweise den Terminus Fortbildung anstatt Weiterbildung, da sie den Fokus auf die berufliche Fortbildung pädagogischer Fachkräfte richten will. Sie weist ebenso darauf hin, dass im frühpädagogischen Bereich beide Begriffe Verwendung finden. (von Hippel 2011, 248)

In Österreich stellen sämtliche Bundesländer für Pädagog_innen ein Fort- und Weiterbildungsangebot zur Verfügung. Bundesweit differieren der Umfang und die Kosten jedoch von Bundesland zu Bundesland. Das Ausmaß der zu absolvierenden Fortbildungen erstreckt sich von 20 Stunden bis zu fünf Tagen pro Jahr. (Hartel et al. 2019, 196)

Im Burgenland sind pädagogische Fachkräfte zur Absolvierung von drei Fortbildungstagen pro Kindergartenjahr verpflichtet. Das ist in § 32 des Burgenländischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes festgelegt (Rechtsinformation des Bundes 2022). Ein Stundenausmaß ist in diesem Zusammenhang nicht angegeben. Als Fortbildungsstätte fungiert die Private Pädagogische Hochschule Burgenland, die in enger Abstimmung mit dem Land Burgenland, Abteilung 7- Bildung, Kultur und Wissenschaft, das thematische Angebot zusammenstellt.

Fukkink und Lont (2007) zeigen in ihrer Metaanalyse von Studien zur Weiterbildung, dass Weiterbildung die Kompetenzen von Pädagog_innen verbessern kann. (Fukkink & Lont 2007, 305) Gleichzeitig bezeichnen sie Weiterbildung als „black box“ (Fukkink & Lont 2007, 295), da es forschungsmethodisch schwierig ist, Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bzw. Variablenkombinationen und der Kompetenzerweiterung der pädagogischen Fachkräfte/einer effektiven Weiterbildung und Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen herzustellen. (Fukkink und Lont 2007, 295; Egert et al. 2020, 12) Egert et al. (2020) halten fest, dass es mehr Studien mit einem experimentellen Design braucht, um diese „black box“ zu entschlüsseln. (Egert et al. 2020, 12)

In weiterer Folge kann daran anknüpfend die Frage nach dem aktuellen Forschungsstand und der Wirksamkeit von Fortbildungen gestellt werden.

¹ FBBE = frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (OECD 2013, 3)

2.1 Wirksamkeit von Fortbildungen

„Im frühpädagogischen Bereich gibt es bislang keine umfassenden Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen.“ (von Hippel 2011, 261) Rißmann (2016, 106) stellt den Forschungsstand zu Aus- und Weiterbildungen in Deutschland und im amerikanischen Raum als lückenhaft dar.

Wirkungen von Weiterbildungen zeigen sich in konkreten Handlungszusammenhängen in der Praxis. In elementaren Bildungseinrichtungen können durch verändertes Verhalten der Elementarpädagog_innen Effekte bei den Kindern erzielt werden. (Friederich 2017, 337) Indem Fortbildungen das Verhalten von Elementarpädagog_innen verändern können, können in weiterer Folge auch Wirkungen bei den Kindern festgestellt werden. In diese Richtung zielen Lipowsky und Rzejak (2018), wenn Sie qualitativ hochwertigen Fortbildungen erhebliches Potenzial attestieren, „das Wissen und Handeln von Lehrpersonen zu beeinflussen und sich bis auf das Lernen von Schülern/-innen auszuwirken.“ (Lipowsky & Rzejak 2018, 34)

Zur Untersuchung der Wirkung von Fortbildungen können die vier Ebenen des Fortbildungserfolgs von

Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) herangezogen werden: Zufriedenheit und Akzeptanz, Lernerfolg bzw. Weiterentwicklung von Wissen und Können, Transfer, Handeln bzw. Performanz und institutionelle Wirkungen sowie Wirkungen auf Kinder (von Hippel 2011, 261). Diese vier Ebenen finden sich auch im Modell von Lipowsky und Rzejak (2018, 35), siehe Abbildung 3, wieder.

Da Überlegungen zu Wirkungen von Fortbildungen vor allem in der Lehrer_innen- und Unterrichtsforschung ihre Ausprägungen finden (Kämpfe et al. 2019, Lipowsky 2009, Lipowsky & Rzejak 2018), wird in diesem Artikel auch auf Erkenntnisse aus diesem Gebiet rekuriert.

Im Bereich der Wirkungsforschung von Fortbildungen in der Elementarpädagogik sind insbesondere die Metaanalysen von Egert et al. (2018 und 2020) von Bedeutung.

Friederich (2017, 343) schlussfolgert nach einer Analyse verschiedener Studien und Evaluationen zur Wirkung von Weiterbildung auf frühpädagogische Fachkräfte, dass „sich kaum positive Auswirkungen auf ihr Handeln belegen“ (Friederich 2017, 343) lassen. Dennoch kann die Kompetenz-

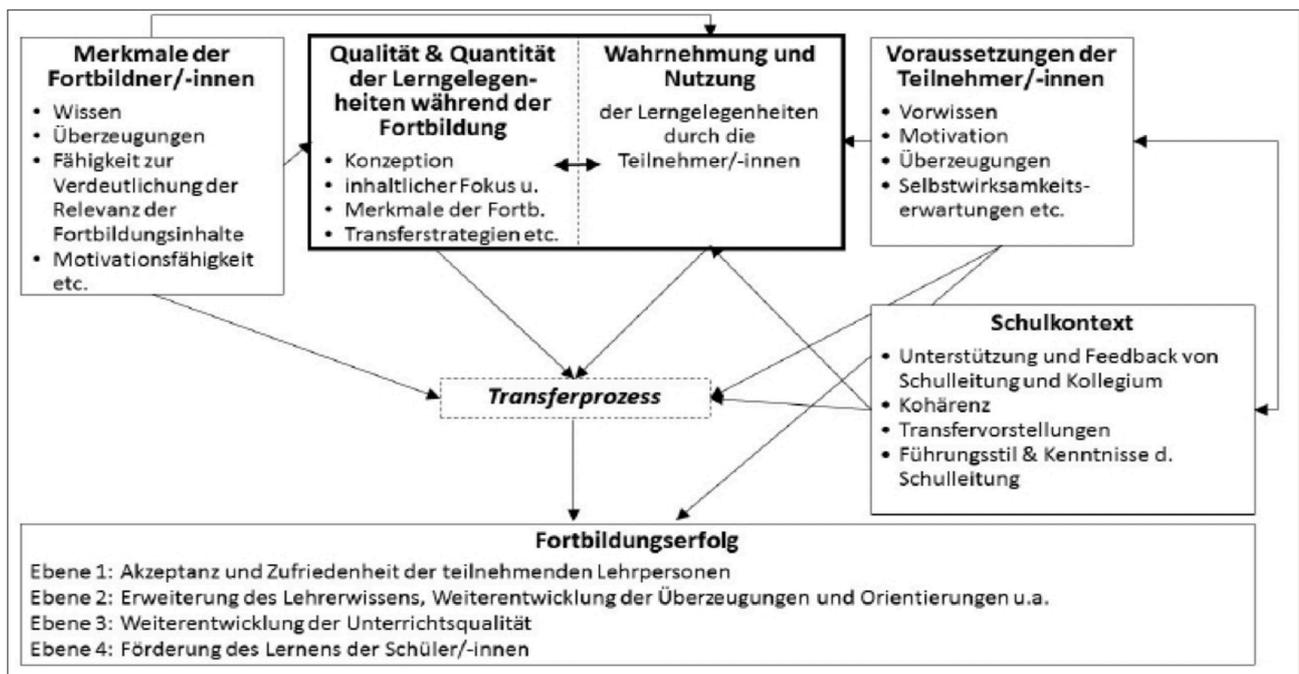


Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen (Lipowsky & Rzejak 2018, 35)

entwicklung durch die Orientierung an den Merkmalen wirksamer Weiterbildungen wie transparente Gestaltung von Weiterbildungen, Anknüpfen an den Erfahrungen und Vorkenntnissen der Teilnehmer_innen sowie die Vermittlung von theoretischem Wissen und Methoden mit Bezug zur Praxis das Lernen anregen. Um eine Veränderung zu erzielen hat sich außerdem gezeigt, dass der Fokus auf einen Ausschnitt des Handelns gelegt werden soll. Weiterbildung ist eine Möglichkeit einen Beitrag zur Professionalisierung zu leisten. (Friederich 2017, 343ff.)

Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch in Untersuchungen zu sprachlicher Bildung wider.

„Wirkungen auf das sprachförderliche Handeln konnten bislang in Studien nur dann eindeutig gezeigt werden, wenn Pädagog*innen im Verlauf der Evaluation umfangreiche, breit angelegte und praxisnahe Fortbildungen zur Sprachförderung besucht hatten; [...] für unspezifische oder vereinzelte Fortbildungen waren die Befunde uneindeutig.“ (Kämpfe et al. 2021, 917)

Die Private Pädagogische Hochschule Burgenland bietet als wichtige Professionalisierungs- und Fortbildungsmaßnahme für Elementarpädagog_innen mit Schwerpunkt auf der frühen sprachlichen Förderung die Hochschullehrgänge „Frühe sprachliche Förderung“ und „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ an. Ebenso wird der Thematik im Rahmen des Hochschullehrgangs „Digitale Medienbildung in der Elementarpädagogik“ essenzielle Bedeutung beigemessen. Die drei genannten Hochschullehrgänge umfassen jeweils 6 ECTS und können innerhalb eines Semesters absolviert werden. Außerdem werden zu diesem Schwerpunkt weitere eintägige Fortbildungen angeboten. Eintägige Fortbildungen sind den kurzzeitigen Veranstaltungen zuzuordnen, um welche es sich bei der Mehrheit, der im Fortbildungskatalog für Elementarpädagogik angebotenen Formate, handelt. Laut einer bundesweiten Umfrage von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) entspricht das dem überwiegenden Teil der von pädagogischen Fachkräften absolvierten Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (Deutsches Jugendinstitut e. V. 2014, 39).

Schrader et al. (2019) bezeichnen Veranstaltungen von wenigen Stunden bis zu drei Tagen als Veranstaltungen von kurzer Dauer (Schrader et al. 2019, 785) und Reißmann (2016) schreibt, dass Kurzzeitformate (bis zu drei Tage) von Pädagog_innen am häufigsten genutzt werden. Den langfristigen Formaten wird allerdings eine höhere Bedeutung bezüglich der Kompetenzsteigerung von Pädagog_innen beigemessen. (Reißmann 2016, 128) Egert et al. (2018) führen als Dauer mehr als 45 Stunden an, um eine signifikante Qualitätssteigerung zu erreichen. (Egert et al. 2018, 426)

Zusammenfassend hält von Hippel (2011, 262) fest,

„dass in Bezug auf Lernerfolg und Transfer wirksame Fortbildungen eher zeitintensiv sind, Reflektion und Handlungspraxis einschließen, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen fördern, mit Leistungsdaten von Schülern konfrontieren bzw. die Perspektivenübernahme fördern, Vernetzung und Austausch zwischen den Teilnehmenden ermöglichen sowie die Einbettung in den sozialen Kontext der Institutionen berücksichtigen.“ (von Hippel 2011, 262)

Als von Bedeutung für eine effektive fachliche Weiterbildung werden die Dauer, die Ausrichtung auf den Bedarf des Personals sowie themenbezogene Schulungen hervorgehoben. Trotz dieser Erkenntnisse gibt es wenig Klarheit, welche Arten der fachlichen Weiterbildung am effektivsten sind. (OECD 2013, 186)

Zur Eruierung der Bedingungen, um eine hohe Prozessqualität zu erlangen, gibt Friederich (2017, 77) neben Beobachtungsstudien Studien mit Fokus auf die Qualität von elementaren Bildungseinrichtungen nach der Kindergarteneinschätzska (KES) an.

In Deutschland ist die Kindergarteneinschätzska (KES) das am weitesten verbreitete Instrument zur Qualitätsmessung, aber auch das Classroom Assessment Scoring System (CLASS) gewinnt an Bedeutung. Dieses nimmt ausschließlich auf die Interaktionsqualität Bezug. Die KES basiert auf der amerikanischen Early Childhood Environment

Rating Scale (ECERS) und wurde von Wolfgang Tietze und Mitarbeiter_innen für Deutschland adaptiert und weiterentwickelt. (Friederich 2017, 56)

Bei der Evaluation des Hochschullehrgangs „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ des Studienjahres 2020/21 wurde 2020 von der Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik, von Walter-Laager et al. (2020) als Erhebungsinstrument unter anderem die Grazer Interaktionsskala für Kinder bis sechs Jahre („GrazIAS“) verwendet.

3 Evaluation des Hochschullehrgangs „Alltagsintegrierte Sprachförderung“

Bei der Untersuchung des Hochschullehrgangs wurden Professionalisierungseffekte im Bereich der Interaktionsqualität in einem experimentellen Prä-Post-Design in den Blick gerückt. Anhand eines längsschnittlichen Untersuchungsdesigns wurde mittels Beobachtung und Befragung (Multi-Method-Design) zu jeweils zwei Zeitpunkten die Interventionsgruppe von 24 Fachpersonen (Pädagog_innen, die den Hochschullehrgang „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ absolvierten) mit der Kontrollgruppe von 25 Fachpersonen (Pädagog_innen, die an keiner thematisch einschlägigen Fortbildungsveranstaltung im Untersuchungszeitraum teilnahmen) verglichen und zentrale Merkmale der Interaktionsqualität erhoben sowie Rückschlüsse über die Wirkung der Weiterbildung gezogen. Als Erhebungsinstrument wurde bei der Beobachtung die Grazer Interaktionsskala für Kinder bis sechs Jahre („GrazIAS“) verwendet. Die Messung erfolgte in vier Stufen (Stufe 1 – ungenügende Qualität, Stufe 3 – minimale Qualität, Stufe 5 – gute Qualität, Stufe 7 – ausgezeichnete Qualität). (Walter-Laager et al. 2020, 6ff.) Die Befragung wurde wegen der Covid-19-Pandemie online durchgeführt. (Walter-Laager et al. 2020, 12)

Die Covid-19-Pandemie zeigte insbesondere Auswirkungen auf die Größe der Interventionsgruppe. Von den 34 beim ersten Messzeitpunkt beobachteten Pädagog_innen konnten 24 zu beiden Messzeitpunkten beobachtet werden. (Walter-Laager et al. 2020, 12f.)

Die Ausbildung einer hohen Interaktionsqualität als Bereich der Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen sowie Schwerpunkt der Untersuchung findet sich als Fokus von elementarpädagogischen Fachdiskursen: „Konkret steht eine hohe Interaktionsqualität in Zusammenhang mit einer günstigeren Entwicklung der Kinder im sozial-emotionalen Bereich wie auch im Zusammenhang mit einer positiven sprachlichen und kognitiven Entwicklung“ (Walter-Laager et al. 2020, 6)

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen (Schwerpunkt: Gestaltung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsprozesse), die Professionalisierungseffekte der Teilnehmer_innen, die den HLG Alltagsintegrierte Sprachförderung absolvierten, und die erworbenen Kompetenzen der Pädagog_innen (Basis: Einschätzungen der P.) erfasst und beschrieben. (Walter-Laager et al. 2020, 8)

4 Ergebnisse

Die Forschungsfrage, ob die spezifische Weiterbildungsmaßnahme Veränderungen im Bereich der besprochenen Qualitätsmerkmale stimuliere, kann positiv beantwortet werden.

Die Ergebnisse können anhand der folgenden drei Ebenen des Fortbildungserfolgs dargestellt werden (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006):

1. Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer_innen
Anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung kann hinsichtlich des Umfangs des theoretischen Inputs und der Umsetzungsimpulse für die Praxis eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer_innen gezeigt werden. (Walter-Laager et al. 2020, 54)
2. Erweiterung des Wissens, Weiterentwicklung der Überzeugungen u. a.
Bei der Selbsteinschätzung (Befragung) der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmer_innen ist keine statistisch bedeutsame Steigerung erkennbar. (Walter-Laager

et al. 2020, 22) Diese Ergebnisse der Selbsteinschätzung stehen im Widerspruch zu den Ergebnissen der Kompetenzerhebung mittels externer Beobachtung, bei der zum zweiten Messzeitpunkt ein Anstieg aller genannten Sprachförderimpulse mit Ausnahme der Nutzung der digitalen Medien zur Sprachförderung sichtbar wird. (Walter-Laager et al. 2020, 21)

3. Weiterentwicklungen der pädagogischen Qualität

Nach Absolvierung des Hochschullehrgangs „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ konnte ein Anstieg im Kernbereich der alltagsintegrierten Sprachförderung aufgezeigt werden. Hinsichtlich folgender Qualitätsaspekte, die ein Nachweis für das Ansteigen im Kernbereich der alltagsintegrierten Sprachförderung sind, konnte insbesondere eine statis-

tisch bedeutsame Qualitätsverbesserung im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt erzielt werden: Erleben von Beziehungen (Anliegen weiterleiten), Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Unterstützung der Emotionsregulierung (Fachkraftreaktion, Gefühlsregulation), Partizipation ermöglichen (Wahlmöglichkeit), Geben von Impulsen (Aktivitätsunterbrechung, Schwierige Aktivitäten, Ermutigung) und Modellieren von Sprache (Korrektives Feedback, Wiederholung/Extension). (Walter-Laager et al. 2020, 51)

Durch den Vergleich der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe zu den zwei Messzeitpunkten kann auch die Entwicklung der Interaktionsqualität dargestellt werden. Es werden wichtige Veränderungen in 12 Aspekten sichtbar. (Walter-Laager et al. 2020, 51ff.) „Für 11 dieser 12 Aspekte kann eine Steige-

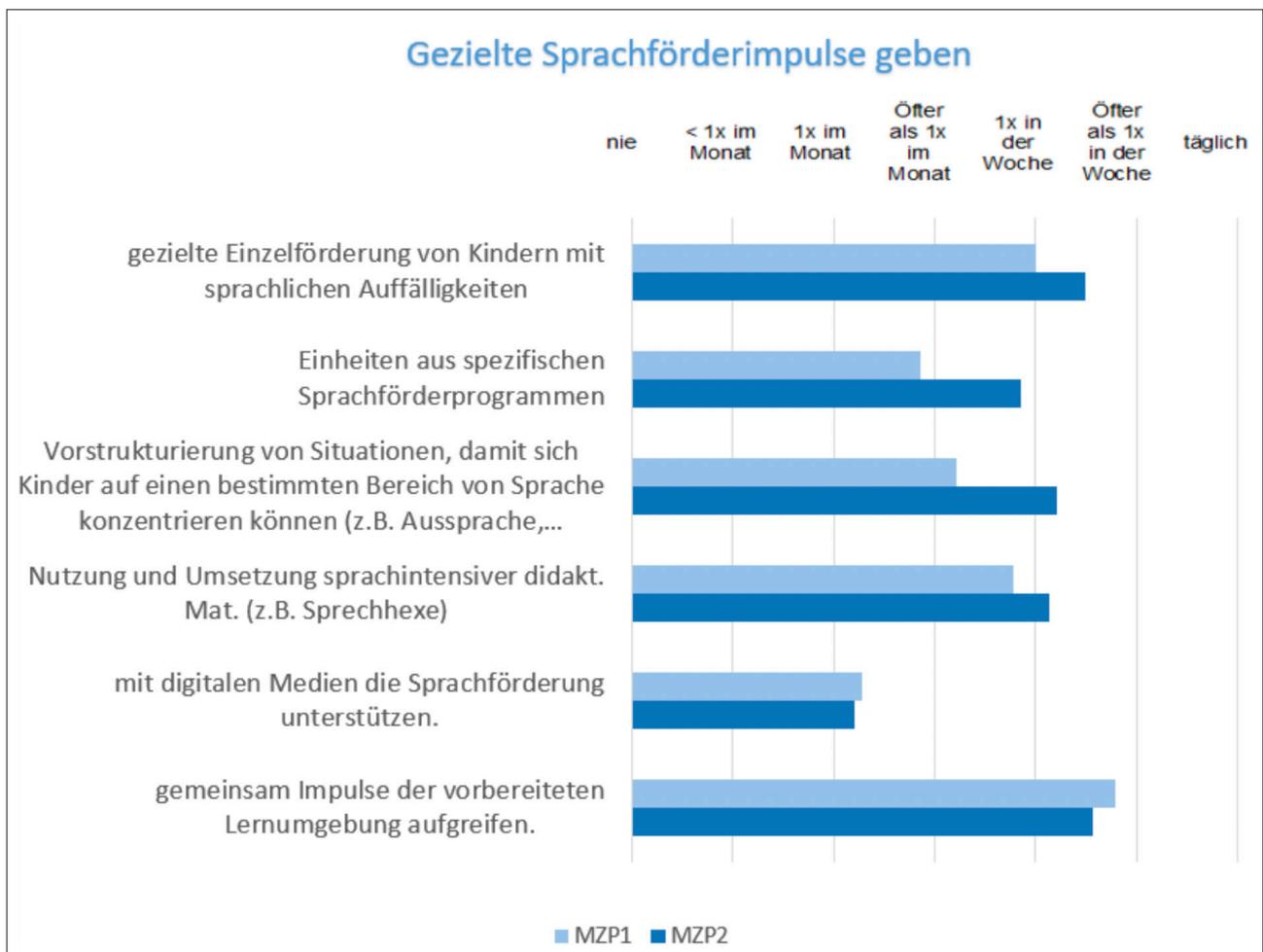


Abbildung 4: Walter-Laager et al. 2020, 21

„... rung der Interaktionswerte in der Interventionsgruppe verzeichnet werden.“ (Walter-Laager et al. 2020, 52)

Anhand der Untersuchung mittels Prä-Post-Design und Methodentriangulation konnten positive Auswirkungen der Absolvierung des Hochschullehrgangs auf die alltagsprachliche Förderung sowie die Interaktionsqualität nachgewiesen werden. Aus den Ergebnissen geht ebenso hervor, dass tiefgreifende Verhaltensmerkmale wie Einstellungen nicht mittels eines in einem Semester stattfindenden Hochschullehrgangs dargestellt und weiterentwickelt werden können. Außerdem konnte nicht geklärt werden, ob positive Effekte beispielsweise durch ein standortspezifisches Coaching erhöht werden können. (Walter-Laager et al. 2020, 55)

Durch den Bericht zur Interventionsstudien (Walter-Laager et al. 2020) konnten bereits weitere Entwicklungen im Bereich der Hochschullehrgänge an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland angestoßen werden. Im Studienjahr 2020/21 wurde der Hochschullehrgang „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“ mit Schwerpunkt auf die Sprachförderung konzipiert. Dieser hat im Sommersemester 2021 das erste Mal stattgefunden und fokussiert die Initiierung und Umsetzung von Sprachfördersettings mittels unterschiedlicher analoger und digitaler Medien. Durch die Planung, Umsetzung und Evaluierung eines Medienprojekts mit dem Ziel der Sprachförderung wird die immanente Verknüpfung von Sprach- und Medienbildung betont.

5 Fazit

Aufgrund der Komplexität der Wirksamkeitsforschung von Fortbildungen ist es schwierig, einzelne Variablen zu benennen oder kausale Wirkungsbeziehungen darzustellen, die zu einer effektiven Fortbildung/einer Kompetenzerweiterung der pädagogischen Fachkräfte führen.

Die strukturellen Merkmale des Hochschullehrgangs „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ können entsprechend der aktuellen Untersuchungen als

günstig für dessen Wirksamkeit beschrieben werden. Der Zeitraum ist über ein Semester angesetzt, womit der Hochschullehrgang zu den längeren Fortbildungen gehört. Mit einer Dauer von mehr als 45 Stunden kann den Erkenntnissen von Egert et al. (2018) entsprechend eine signifikante Qualitätssteigerung erreicht werden.

Zu den prozessbezogenen Merkmalen – Inhalte, Ziele und Aktivitäten im Hochschullehrgang – kann angemerkt werden, dass theoretisches Wissen und Methoden zu den Grundlagen der alltagsintegrierten Sprachförderung vermittelt wurden. Außerdem wurde mit dem Fokus auf Transfer in die Praxis nicht nur der Praxisbezug hergestellt, sondern die konkrete Anwendung in den Blickpunkt gerückt. Fokussiert wird die alltagsintegrierte Sprachförderung als ein Ausschnitt des Handelns pädagogischer Fachkräfte.

Die Ergebnisse der Interventionsstudie zum Hochschullehrgang „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ haben gezeigt, dass diese Fortbildung das Verhalten von Elementarpädagog_innen verändern kann und sie eine Möglichkeit der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen bietet.

Literatur

Deutsches Jugendinstitut e. V. (2014). Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF).

Egert, F., Fukkink, R., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. *Review of Educational Research*, 88(3), S. 401–433.

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review* 29.

- Friederich, T. (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* 22, S. 294–311.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. Quelle: <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-5>. Letzter Zugriff: 08.11.2022.
- Kämpfe, K., Betz, T., & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, S. 909–932.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 145–158.
- Koch, B., Hover-Reisner, N., & Paschon, A. (2014). Aus- und Fortbildungen für Leitungskräfte. In: *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik*, ed. B. Koch. Wien: KiTa aktuell, S. 63–78.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27/3, S. 346–360, Quelle: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13705/pdf/BZL_2009_3_346_360.pdf. Letzter Zugriff: 23.07.2022.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzbecker, P., & Priebe, B. (Hrsg.). *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung*, Institut für Lehrerfortbildung: Wermelskirchen, S. 34–74.
- Oberhuemer, P. (2009). Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern. Orientierung für die Weiterentwicklung des Professionsprofils in Deutschland? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, S. 651–665.
- OECD (2013). *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Rüsselsheim: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Rechtsinformation des Bundes (2022). Landesrecht konsolidiert Burgenland: Gesamte Rechtsvorschrift für Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009, Fassung vom 23.07.2022. Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20000713>. Letzter Zugriff: 23.07.2022.
- Rißmann, M. (2016). Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S., & Rißmann, M. *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–130.
- Schrader, J., Anders, Y., & Richter, D. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, K. C., & Zimmer, K. *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 775–798.
- Statistik Austria (2021). Kindertagesheimstatistik 2020/21. Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2020_21.pdf. Letzter Zugriff: 23.07.2022.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, E., & Tippelt, R. (Hrsg.). *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz, S. 16–35. Quelle: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze_Qualitaetssicherung_im_Elementarbereich.pdf. Letzter Zugriff: 23.07.2022.
- Tietze, W., Schneider, M., & Gütesiegel-Projektgruppe (2019). *Handbuch: Europäisches Gütesiegel für frühpädagogische Einrichtungen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: PädQUIS. Quelle: https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/eu-guete-siegel-fruehpaedagogik/Ergebnisse/IO2_Handbuch.pdf. Letzter Zugriff: 23.07.2022.

UNESCO (2017). Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Quelle: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung. Letzter Zugriff: 23.07.2022.

Viernickel, S. (2009). Qualitätsanforderungen an Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen. Quelle: <https://www.erzieherin.de/qualitaetsanforderungen-an-leitungskraefte.html>. Letzter Zugriff: 23.07.2022.

von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper W., & Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik 57. Weinheim: Beltz, S. 248–267.

Walter-Laager, C., Flöter, M., & Reicher-Pirchegger, E. (2020). Ergebnisbericht: Interventionsstudie – Steigerung der Interaktionsqualität, Graz: Universität Graz.

Rene Authried

„Alles neu und daher vieles mit Anlaufschwierigkeiten verbunden“

Entwicklungen in der pannonischen Lebenswelt Schule des mittleren Burgenlands seit den pandemiebedingten Schließungen im Schuljahr 2019/20 – und was wir daraus lernen können

Der Artikel zeigt ausgehend von den Forschungsergebnissen einer Masterarbeit mit dem Titel „Spannungsverhältnisse im Classroom Management unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie und ihren Folgen“ die Entwicklungen in der Lebenswelt Schule im mittleren Burgenland seit den pandemiebedingten Schließungen im Schuljahr 2019/20 auf. Durch eine Neuinterpretation der Ergebnisse liefert der Artikel drei wesentliche Schlussfolgerungen für Schulleiter_innen, Pädagog_innen und Lehramtsstudierende im Schulalltag nach der Pandemie und für die Schulentwicklung.

1 Einleitung

„Alles neu und daher vieles mit Anlaufschwierigkeiten verbunden“ – so lautete die Aussage einer Erziehungsberechtigten oder eines Erziehungsberechtigten in der Online-Befragung zu meiner Masterarbeit „Spannungsverhältnisse im Classroom Management unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie und ihren Folgen“, die im September 2021 an der PPH Burgenland eingereicht wurde.

„Alles neu“ – so erschien plötzlich und unerwartet für Lehrer_innen, Schüler_innen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte im mittleren Burgenland (und auch darüber hinaus) das österreichische Schulsystem. Die Lebenswelt Schule, wie sie sich jahrzehntelang entwickelt hatte und bisher existierte, veränderte sich schlagartig mit dem 16. März 2020, dem Tag des ersten Lockdowns in Österreich.

2 Fragestellung und Methode der Masterarbeit

Die Fragestellung der Masterarbeit untersuchte die Auswirkungen der Lockdowns der Corona-Pandemie auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Class-

room Management von Lehrpersonen sowie neue Spannungsverhältnisse und Kommunikation. Die offenen Antworten einer Online-Befragung via MS Office Forms von 23 Lehrer_innen, 162 Schüler_innen sowie 57 Eltern und Erziehungsberechtigten der sieben Mittelschulen im Bezirk Oberpullendorf wurden mittels inhaltlicher Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

3 Ergebnisse der Masterarbeit

Viele Lehrer_innen erlebten die Pandemie als wenig befriedigend, da der persönliche Kontakt zu den Schüler_innen eingeschränkt war. Das Classroom Management wurde in der Corona-Pandemie sehr zeitintensiv erlebt, wobei die Pole jedoch von „kein Problem“ bis hin zu „äußerst fordernd“ reichten. Lehrer_innen versuchten die eingeschränkte Beziehungsmöglichkeit vor allem durch Videokonferenzen, E-Mails und Feedbacks zu den Aufgabenstellungen aufrechtzuerhalten. Auf die Frage, ob Schüler_innen besser lernen würden, wenn die Beziehung zur Lehrperson passt, antworteten alle Eltern und Erziehungsberechtigten mit „zutreffend“ oder „eher zutreffend“. Vor allem der/die Klassenlehrer_in sei ab dem ersten Schultag für Schüler_in-

nen sowie für Eltern und Erziehungsberechtigte eine wichtige Bezugsperson. Auch die Schüler_innen sahen im täglich fehlenden Kontakt mit den Lehrpersonen ein neues Spannungsverhältnis. Interessant ist, dass 16 von 162 Schüler_innen neben MS Office Teams, Zoom, E-Mail und LMS WhatsApp als Kommunikationstool mit ihren Lehrkräften nannten. (Authried, 2021, S. 48–52)

Klare Kommunikation ist laut Angaben aller 23 Lehrpersonen wesentlich für gutes Classroom Management. Diese Tatsache empfinden Schüler_innen sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten. Aber gerade in der Pandemie wurde die Kommunikation erschwert erlebt. So etwa sagte etwa die Hälfte der Lehrpersonen, dass sie manche Schüler_innen bzw. deren Eltern und Erziehungsberechtigten kaum erreicht hätten. Umgekehrt gaben aber auch Eltern und Erziehungsberechtigte an, dass sie sich längere Videokonferenzen oder mehr Feedback zu Aufgaben von manchen Lehrer_innen gewünscht hätten. Eine Lehrperson gab sogar an, dass sich manche Schüler_innen durch den E-Mail-Verkehr mehr getraut hätten als in Präsenz. (Authried, 2021, S. 56–58)

Natürlich war, vor allem im ersten Lockdown von März bis Mai 2020, die fehlende Erfahrung von Lehrer_innen und Schüler_innen mit digitalen Unterrichtsszenarien eine große Hürde für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf und stellte wohl das größte neue Spannungsverhältnis in der Corona-Pandemie dar. Jedoch konnten im zweiten und dritten Lockdown klare Verbesserungen hinsichtlich des Umgangs mit dem Distance Learning festgestellt werden. (Authried, 2021, S. 59–62)

141 Schüler_innen empfanden, dass die Lehrkräfte grundsätzlich bemüht waren, ihnen während den Lockdowns einen guten Unterricht zu bieten. Dennoch würden sie abseits der Corona-Pandemie kein Distance Learning bevorzugen und sich auf einen normalen Schulalltag freuen. Jedoch sahen sie die Corona-Pandemie mit dem Distance Learning durchaus als Chance und wichtige Erfahrung für das Leben. Kritik wurde von den Lehrer_innen am BMBWF geübt. Hier hätten sie sich mehr Unterstützung gewünscht. (Authried, 2021, S. 65)

4 Schlussfolgerungen für den pädagogischen Alltag und die Schul- und Unterrichtsentwicklung

Was sind nun die wesentlichen Erkenntnisse für den pädagogischen Alltag und für die Schulentwicklung aus dieser Masterarbeit?

Erstens wurde in der Masterarbeit aufgezeigt, wie wichtig einerseits Classroom Management und andererseits die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schüler_innen für erfolgreiches Lernen ist. Auch Eichhorn (2018, S. 39) nennt gerade diese beiden Merkmale für guten Unterricht, nämlich die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Classroom Management-Expertise von Lehrer_innen.

Hüttenbräucker und Schneider (2022, S. 10–11) stellen in einem recht aktuellen Artikel drei Thesen auf, die ebenfalls für das Stärken der Beziehungskompetenz für Lehrkräfte sprechen, nämlich

1. These: Beziehungsqualität ist Lebensqualität,
2. These: Gute Schulen brauchen gelingend gestaltete Beziehungen und
3. These: Beziehungskompetenz ist lehr- und lernbar.

Eichhorn (2018, S. 39) weist klar darauf hin, dass die Beziehung von Lehrer_innen und Schüler_innen in der ersten Sekunde ihres Zusammentreffens beginnt. Daher spielt bei diesem Erstkontakt auch das Lehrer_innen-Verhalten eine wichtige Rolle.

Nicht nur Eichhorn (2018) spricht sich für eine klare Classroom Management-Expertise von Lehrpersonen aus. So etwa verweist Klaffke (2018) auf den „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ als Instrument der Selbsteinschätzung und Evaluationsinstrument für Lernende.

Mit diesem Diagnoseinstrument werden drei Dimensionen von Klassenführung erfasst, wobei wiederum die Beziehung eine wesentliche Rolle spielt. Die drei Dimensionen sind

1. Unterrichtsgestaltung,
2. Beziehungsförderung und
3. Verhaltenskontrolle. (Klaffke, 2018, S. 31)

Durch den Einsatz des Evaluierungstools von Lehrpersonen im Unterricht wird wiederum an den neuen Qualitätsrahmen (QR) des Qualitätsmanagements für Schulen (QMS) angeknüpft. Darin ist Feedback ein wesentlicher Bereich für die erste Qualitätsdimension, nämlich Qualitätsmanagement. (BMBWF, 2021, S. 6)

Zweitens wurde auf die Wichtigkeit einer klaren Kommunikation verwiesen. So etwa nennt Simon (2004) in seinem großen Methodenkoffer zur Kommunikation, dass die Kommunikationskompe-

tenz als wichtigster Teil der Sozialkompetenz gilt. Fachkompetenz alleine reicht in der schnelllebigen Gesellschaft, in der wir uns heute befinden, nicht mehr aus. Es braucht Handlungs-, Methoden- und Sozialkompetenz. (Simon, 2004, S. 12–14) Auch für Friedrichs und Schubert (2013, S. 19–47) hat Kommunikation einen hohen Stellenwert. Sie nennen die drei Säulen guter Pädagogik, wovon die zweite Säule Kommunikation ist:

1. Ermutigung,
2. Kommunikation und
3. Partizipation.

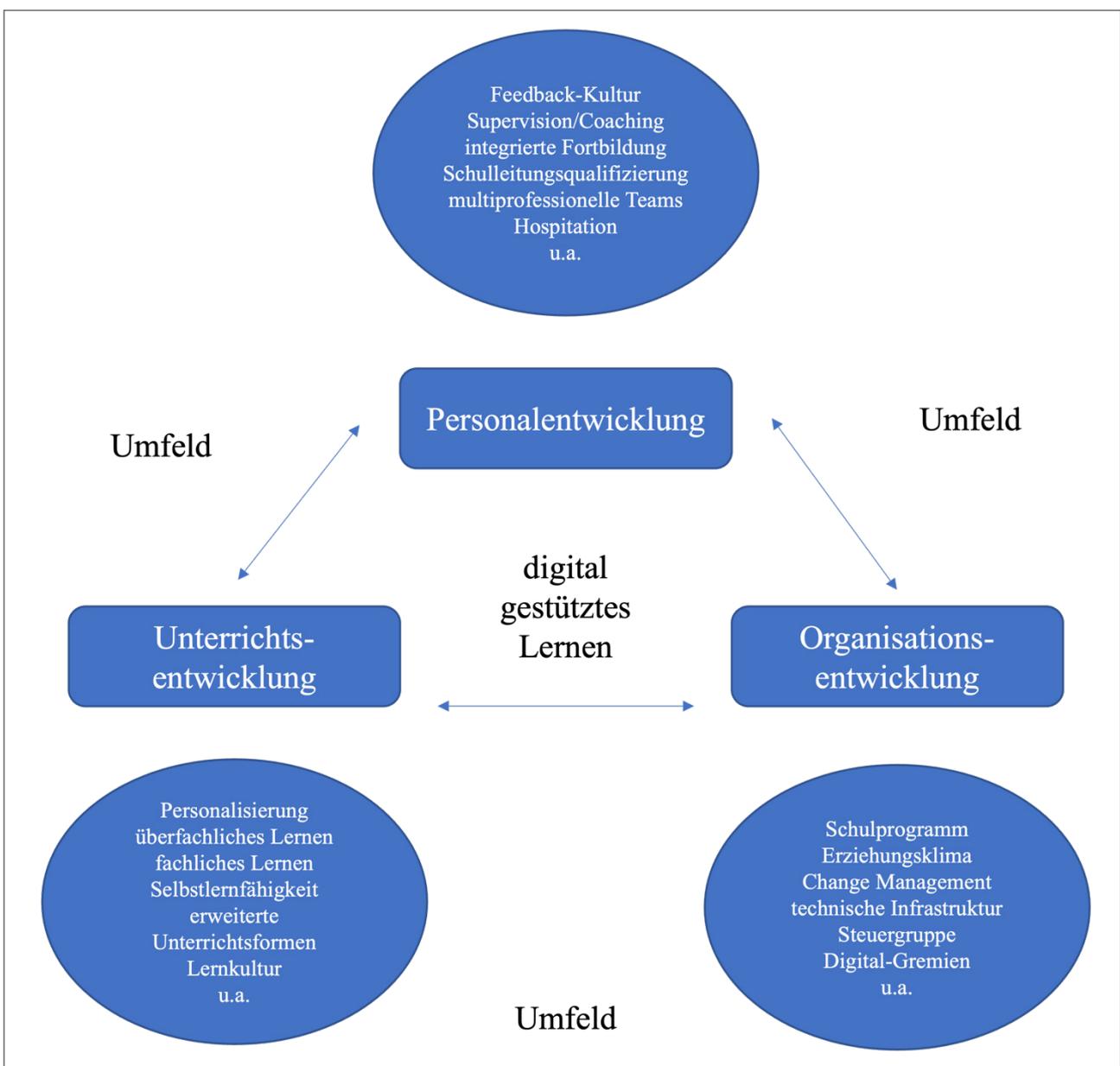


Abbildung 1: Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung für digital gestütztes Lernen nach Rolff & Thünken, 2020, S. 11. (eigene Darstellung)

Der Grund dafür ist ihrer Ansicht nach, dass der Schulalltag auf einer mannigfaltigen Kommunikationskultur basiert, die wiederum einen wichtigen Einfluss auf die intrinsische Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler_innen hat. (Friedrichs & Schubert, 2013, S. 31)

Drittens braucht es eine zeitgemäße Schulentwicklung, die auch das digitale Lernen aufnimmt bzw. unterstützt. Ein Modell dafür nennen Rolff und Thünken (2020, S. 11), welches sich auf Rolffs (2020) Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung bezieht und die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung berücksichtigt.

Auch die zwölf Prüfsteine für den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien von Meyer und Junghans (2019, S. 375–377), welche sich sowohl auf die Schüler_innen (Nr. 1–4), die Lehrer_innen (Nr. 5–8) und die Unterrichtsentwicklung der gesamten Schule (Nr. 9–12) beziehen, sei an dieser Stelle verwiesen:

1. Kognitive, emotionale und soziale Aktivierung,
2. Förderung selbstregulierten Lernens,
3. Stärkung der Medienmündigkeit,
4. Einübung ethischer Spielregeln,
5. Sinnstiftendes Kommunizieren,
6. Die Lehrperson als Vorbild – Lernen am Modell,
7. Umgang mit Heterogenität,
8. Zumutbarkeit der Arbeitsbelastung,
9. Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts,
10. Stärkung der kollegialen Kooperation,
11. Verlässlichkeit der Administration und
12. Nachhaltigkeit der Nutzung.

Um diese zwölf Prüfsteine tatsächlich umsetzen zu können, braucht es nach Rolff und Thünken (2020, S. 58–59) eine Weiterentwicklung der Unterrichtskultur. So etwa sahen sie an zwei beobachteten Schulen in Gütersloh und Göttingen den getakteten Zeitrahmen mit 45 Minuten nicht immer für den Lernprozess der Schüler_innen förderlich. Durch den Einsatz von digitalen Endgeräten aller Schüler_innen und Lehrpersonen, wie er an den meisten (österreichischen) Schulen durch die Geräteinitiative ab dem Schuljahr 2021/22 gegeben ist, konnte an

den beiden besuchten Schulen ein abwechslungsreicher Einsatz von Sozialformen beobachtet werden. Dabei wurden etwa Gruppenkonstellationen durch Programme von Lehrpersonen zufällig oder bewusst gesteuert. Der Austausch von Arbeitsergebnisse war durch die digitalen Endgeräte vereinfacht. Nicht zuletzt stellten Rolff und Thünken (2020, S. 60–63) vielfältige Ansätze für das kooperative Lernen fest. Und auch die Kommunikation litt nicht unter den digitalen Endgeräten, sondern wurde sowohl analog als auch digital weiter vorangetrieben.

5 Conclusio

Abschließend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Masterarbeit vor allem drei Bereiche aufgezeigt haben, die Schulleiter_innen, Pädagog_innen und Lehramtsstudierenden in ihrer zukünftigen Tätigkeit und bei der Schulentwicklung berücksichtigen sollten. Erstens ist dies ein Bewusstmachen, welche Macht die Beziehungskompetenz von Lehrer_innen tatsächlich hat. Sie sollte daher Bestandteil einer jeden guten Classroom Management-Expertise sein und zukünftig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen. Zweitens ist die Kenntnis um klare Kommunikation als größter Bestandteil der Sozialkompetenz unabdingbar für alle Beteiligten. Und drittens braucht es eine Schulentwicklung, die bereit ist, gewohnte Pfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen, um entsprechende Lehr- und Lernsettings (mit digitalen Endgeräten) zu ermöglichen. In der dystopischen Vorstellung einer weiteren Pandemie, könnte es durch eine zeitgemäße Schulentwicklung dann nicht heißen: „Alles neu und daher vieles mit Anlaufschwierigkeiten verbunden.“, sondern „Wir haben das hervorragend durch unsere gesammelten Erfahrungen gemeistert.“ So hat die Corona-Pandemie auch an der anstehenden Frage nach einer zukunftsfähigen Schule gerüttelt (Burow, 2021, S. 7) und der pannonische Lebensraum des mittleren Burgenlands hat zu einem kleinen Puzzlestein in der Bildungsforschung beigetragen.

Literaturverzeichnis

Authried, R. (2021). Spannungsverhältnisse im Classroom Management unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Pandemie und ihren Folgen. Masterarbeit. Eisenstadt: PPH Burgenland.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Leitfaden zum Schulentwicklungsplan. Quelle: https://www.qms.at/images/Leitfaden_SEP_vers1-0.pdf. Letzter Zugriff: 10.08.2022.

Burow, O.-A. (2021). Die Corona-Chance. Durch Sieben Schritte zur „Resilienten Schule“. Weinheim und Basel: Beltz.

Eichhorn, Chr. (2018). Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Friedrichs, B., & Schubert, N. (2013). Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz.

Hüttenbräucker, S., & Schneider, Chr. (2022). Die Beziehungskompetenz der Lehrkräfte stärken. In: Pädagogik, 74. Jahrgang, Bd. 7–8, S. 10–13.

Klaffke, Th. (2018). Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management (2. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Meyer, H., & Junghans, C. (2019). Zwölf Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien – Eine Entwicklungsaufgabe. In: Huber, S. G. (Hrsg.). Jahrbuch Schulleitung. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer.

Rolff, H.-G., & Thünken, U. (2020). Digital gestütztes Lernen. Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Simon, W. (2004). Gabals großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation. Offen.

Christina M. Szekeres

Dreifachbelastung von Junglehrer_innen in der Berufseinstiegsphase

Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des Zeit- und Ressourcenmanagements

Durch Veränderungen im Ausbildungsmodell absolvieren Junglehrer_innen während ihres ersten Dienstjahres noch ein berufsbegleitendes Masterstudium und eine einjährige Induktionsphase. Dieser Beitrag stellt theoriebasierte Methoden vor, durch deren Einsatz es zu einer Verbesserung des Zeit- und Ressourcenmanagements und damit einhergehend zu einer Reduktion des Belastungsempfindens kommen kann.

1 Die Phase des Berufseinstiegs

Der Einstieg ins Berufsleben bildet für Lehrpersonen eine bedeutsame biografische und berufsbio-graphische Phase, welche mit fordernden Aufgabenfeldern und damit einhergehenden neuen Erfahrungen und Eindrücken in unterschiedlichen Disziplinen und Rollen verbunden ist. Die Erlebnisse, Fortschritte und Rückschläge, die in dieser sensiblen Phase gesammelt werden, sind für die zukünftige Weiterentwicklung in Bezug auf Professionsverständnis, Resilienz und Fachexpertise von Wichtigkeit (Keller-Schneider 2020, S. 16). Im Laufe der Zeit hat sich die Schule und damit einhergehend der Lehrer_innenberuf und die Anforderungen an diesen beachtlich verändert (Terhart 2016, S. 17). Laut Statistik Austria waren im Schuljahr 2020/21 mehr als 20 % aller Lehrer_innen in Österreich unter 34 Jahre alt. In den Volksschulen beträgt der Anteil an unter 34-jährigen Lehrpersonen ca. 25 % (Statistik Austria 2022, S. 359). Dies zeigt, dass der akademische Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin für einen großen Teil den Einstieg in das Berufsleben darstellt.

Die aktuelle Ausbildung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen folgt einem Drei-Säulen-Prinzip: Das bildungspolitische Kernprojekt der Pädagog_innenbildung NEU hat das österreichische Ausbildungsverfahren in den vergangenen Jahren reformiert. Durch die Umstellung 2015/16, nach der Systematik

der Bologna-Architektur, umfasst das Bachelorstudium nun 240 ECTS, dies entspricht einer Mindeststudienzeit von vier Jahren. Dienstrechtlich verankert wird das erste Berufsjahr als verpflichtende Induktionsphase geführt, in der die junge Lehrperson eine_n erfahrene_n Mentor_in zur Seite gestellt bekommt und zusätzliche Lehrveranstaltungen belegen muss. Für eine unbefristete Anstellung kommt außerdem noch das 2019/20 erstmals angebotene Masterstudium im Rahmen von 60 bzw. 90 ECTS (Mindeststudienzeit, daher ein bzw. ein-einhalb Jahre) hinzu – somit verdoppelt sich die Ausbildungszeit nahezu. Diese Umstrukturierung soll eine inhaltliche Aufwertung, eine Akademisierung des Lehrberufs sowie eine kompetenzbasierte Ausbildung, die die Absolvent_innen wissenschaftlich und professionsorientiert qualifiziert, mit sich bringen (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung 2014, S. 1–3).

2 Belastungsfaktoren

Damit Maßnahmen empfohlen werden können, die das Belastungsempfinden reduzieren, müssen zuerst gesicherte Fakten über Belastung und Beanspruchung im Lehrer_innenberuf aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang bietet die Stressforschung Erklärungsansätze.

Bei Stressoren handelt es sich um Reize, die bei der damit konfrontierten Person Stress auslösen. Wie und wie intensiv die Person den Stress empfindet, ist eine individuelle Reaktion und somit personen- und auch situationsspezifisch. Abhängig ist das jeweils von der persönlichen Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von den Erfahrungswerten (Hillert, Bracht, Koch u. a. 2019, S. 11).

Im Folgenden werden mögliche Stressoren im Schulalltag einer Lehrperson aufgezeigt. Diese werden in situative bzw. soziale Stressoren gegliedert.

Situative Stressoren

Darunter werden Gesichtspunkte verstanden, die durch die Tätigkeit der Arbeit bzw. Bedingungen gegeben sind und von denen angenommen wird, dass sie negative Einflüsse auf den Gesundheitszustand haben können. Umfragen von Krause et al. (2008) und Hillert et al. (2019) ergaben folgende individuelle Stressfaktoren, die Lehrende nannten:

- *schwierige Klassen* bzw. ständiges Am-Ballbleiben-Müssen in jenen Klassen,
- *zusätzlicher Arbeitsaufwand* (Bürokratie, Fortbildungen),
- die Erteilung etwaige *Disziplinierungsmaßnahmen*,
- der hohe *Lärmpegel* (junge Schüler_innen, Raumgegebenheiten, Akustik),
- die hohe *Schüler_innenanzahl* in einer Klasse,
- ungerechte *Stundenpläne*,
- *Anhäufung der Supplierstunden*,
- *Einschränkung durch das Alter des Schulgebäudes*,
- *fehlender Rückzugsort* für Lehrer_innen

(Hillert et al. 2019, S. 10; Bamberg & Ostendorf 2008, S. 350–352).

Soziale Stressoren

Diese Stressoren umfassen Auseinandersetzungen und Konflikte mit verschiedenen Personen. Nach Krause et al. (2008) und Hillert et al. (2019) zählen zu diesen Stressoren persönliche Angriffe durch

Kolleg_innen, Schüler_innen und/oder die Schulleitung, die sich genauer betrachtet in folgenden Bereichen erkennen lassen:

- *unmotivierte Schüler_innen*,
- *sozial-auffällige Schüler_innen*,
- Mangel an *höflichen Umgangsformen* im Schulhaus,
- keine angemessene *Berücksichtigung der Bedürfnisse* seitens der Schulleitung,
- unzureichende *Wertschätzung* durch die *Schulleitung*,
- wenig *Wertschätzung* der Lehrer_innentätigkeit in der *Gesellschaft*

(Hillert et al. 2019, S. 10; Bamberg & Ostendorf 2008, S. 352–355)

3 Copingstrategien

Das Pendant zur Entstehung von Stress ist der Umgang damit. Nachdem im vorherigen Abschnitt Gründe und Auslöser für Stress beschrieben wurden, stehen nun Strategien und Konzepte zum Umgang mit Stress im Vordergrund.

„Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie ein Schüler, der überhaupt keine Freizeit mehr hat, überhaupt ein angemessenes und besonnenes Verhältnis zum Stoff entwickeln soll. Wie ein Student, dessen Studium mittlerweile so durchgeplant ist, dass er von Seminar zu Seminar hetzt, Akademiker, also ein geistig selbständiger Mensch werden soll. Kurzum: Man setzt alles daran, diese jungen Menschen in Automaten zu verwandeln. Nachdenklichkeit, Besonnenheit und Fantasie, Muse, Freizeit und Freiheit werden beschnitten, weil man nur noch ein Ideal hat, nämlich das der Fachausbildung. [...] Genau programmierte Ausbildungsgänge[,] um beruflfördernde Maßnahmen zu optimieren.“ (Bolz 2017)

Das Zitat des deutschen Philosophen und Medienwissenschaftlers Norbert Bolz zeigt, dass der Begriff Work-Life-Balance nicht nur Firmenchefs, sondern die gesamte Gesellschaft – und damit auch die Kinder – betrifft. Mit diesem Zitat lässt sich eine Verbindung zur Dreifachbelastung bei Junglehrer_

innen herstellen. Gerade im Schul- bzw. Studienjahr 2020/21 entstand ein Ungleichgewicht durch Distance-Learning-Einheiten in der Schule und Online-Vorlesungen im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums und der Induktionsphase. School-Life-Balance – in Anlehnung an Work-Life-Balance – versteht Schule nicht als Gegenteil des Privatlebens, sondern vielmehr als ein Bestandteil des Lebens. Es geht darum die großen Lebensbereiche, wie etwa Beruf (in diesem Kontext Schule), Familie und Soziales, Freizeit und Hobbies, Gesundheit und Lebensvision, gut miteinander zu vereinen – wobei die persönliche Wichtigkeit einzelner Lebensbereiche bei jedem Menschen verschieden ist. Dabei sollen gerade die für das jeweilige Individuum wichtigen Bereiche ausreichend berücksichtigt werden, ist das nicht der Fall, tritt bald ein Ungleichgewicht ein (Service Stelle Gesunde Schule 2020, S. 24).

4 Zeit- und Ressourcenmanagement

Durch die zeitlich freie (unabhängig von den tatsächlich abgehaltenen Unterrichtsstunden) und ortsunabhängige Einteilung der Lehrer_innenarbeit ist es oftmals unklar, wo und wann der Beruf aufhört und die Freizeit beginnt (Seiwert & Schüke 2019, S. 75). Gerade für Berufseinsteiger_innen stellt dieses Merkmal des Jobs eine große Herausforderung dar.

Da ohne Zielsetzungen das beste Zeitmanagement keine Wirkung hat, wird im Folgenden zuerst auf die Bedeutung der Zielsetzung und danach auf die Wichtigkeit der Zeitznutzung und -einteilung aufmerksam gemacht.

Die Basis für gutes Zeitmanagement bildet zunächst einmal die Auswahl der wichtigsten Ziele. Im Rahmen dieser Auswahl sollten die beruflichen und privaten Ziele berücksichtigt werden. Im Anschluss daran soll in jedem Lebensbereich das individuell wichtigste Ziel ausgewählt werden (Seiwert & Schüke 2019, S. 33). Die Zielerreichung funktioniert am besten, je konkreter die Zielsetzungen im Vorhinein formuliert sind. Eine bewährte Methode für eine praxisnahe Formulierung der Ziele bildet die SMART-Methode. SMART ist die Zielsetzung,

wenn sie spezifisch (**S**), messbar (**M**), aktionsorientiert (**A**), realistisch (**R**) und terminiert (**T**) ist (Ionos SE 2020; Seiwert & Schüke 2019, S. 37–38). In diesem Beitrag werden vier Methoden vorgestellt, welche das Zeitmanagement von Lehrpersonen begünstigen können:

Eine erprobte Vorgehensweise in diesem Zusammenhang stellt die **Salami-Taktik** (auch Elefanten-Prinzip genannt) dar. Durch diese Taktik wird die Fülle an Zielen, die im Vorhinein festgelegt wird, in kleine, überschaubare Teilerfolge zerlegt (Seiwert & Schüke 2019, S. 35). Diese Technik verfolgte Descartes (französischer Philosoph, Mathematiker und Naturwissenschaftler) bereits im 17. Jahrhundert, indem er damals schon Grundprinzipien für wissenschaftliches Arbeiten formulierte: *„Zergliedere deine Ziele und Projekte in überschaubare Teilaufgaben und konkrete Aktivitäten, und du wirst Erfolg haben.“* (Descartes 1637). Diese Methode hat ebenfalls eine positive Wirkung auf die menschliche Psyche, da durch das Herunterbrechen einer umfassenden Aufgabe deren Schrecken genommen wird und die Aufgabe durch die Zerlegung in Teilaufgaben lösbarer scheint (Tenjo 2020, S. 85). Am häufigsten eingesetzt wird die Salami-Taktik im Projektmanagement, wobei sie in herausfordernden Berufsfeldern und genauso im Privatleben ihre Berechtigung hat (Tenjo 2020, S. 86).

Ein weiteres Hilfe-Tool im Hinblick auf eine effektive Zeitznutzung und die Konzentration auf die essenziellsten Aufgabenfelder bildet das **Pareto-Prinzip**. Das Pareto-Prinzip, der Pareto-Effekt bzw. die 80-zu-20-Regel, benannt nach Vilfredo Pareto (italienischer Ingenieur, Ökonom und Soziologe), besagt, dass im Normalfall 80 % der Ziele mit 20 % Aufwand erreicht werden können. Die letzten 20 % des Ziels erfordern 80 % des Gesamtaufwandes und stellen somit quantitativ die meiste Arbeit dar (Amhoff 2019, S. 40). Die Gültigkeit des Prinzips ist für etliche Bereiche des Alltags- und Wirtschaftslebens erprobt (Seiwert & Schüke 2019, S. 35). Bei richtiger Anwendung dieser Strategie werden bereits bei der Eingrenzung weniger wichtige Aufgaben herausgefiltert, die auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden oder deren Erledigung erst gar nicht notwendig ist. Dies führt zu einer Zeitersparnis und

der Erzielung guter Ergebnisse. Kritik erhält das Pareto-Prinzip aufgrund der möglichen Vermeidung bzw. Verdrängung unerwünschter Aufgaben. Der Grundgedanke soll jedoch sein, dass das Leben mit lebenswerten Erlebnissen, anstatt reiner Aufgabenbewältigung, gefüllt werden soll (Amhoff 2019, S. 41). Für die Lehrperson ergibt sich eine sinnvolle Anwendung des Pareto-Prinzips am ehesten im Bereich der Unterrichtsvorbereitung.

Eine gut durchdachte Planung ermöglicht zum einen die schulischen und privaten Angelegenheiten unterzubringen und zum anderen werden Freiräume und Regenerationsphasen geschaffen, die für Ungeplantes bzw. eigene Aktivitäten genutzt werden können. Ein Richtwert an dieser Stelle ist, dass mit einer Planung von täglich acht Minuten bis zu eine Stunde an zusätzlicher Zeit gewonnen werden kann (Seiwert & Schüke 2019, S. 49). Die beiden letztvorgestellten Instrumente zur Planung sind für ein erfolgreiches Zeitmanagement unverzichtbar.

Wenn im Vorhinein bereits die Priorität der Aufgaben festgelegt wurde, geht es im nächsten Schritt um die effektive Zeitnutzung. Hierfür benötigt jede Erledigung ein Zeitgefäß (Keller-Schneider 2018, S. 84). Bei der Tagesplanung handelt es sich um die kleinstüberschaubare Einheit, in der das eigentliche Tun stattfindet. Dabei geht es darum, Aufgaben unterzubringen, welche in der dafür zur Verfügung stehenden Zeit auch realistisch bearbeitet werden können. Die Einplanung von Pufferzeiten ist an dieser Stelle notwendig. Lehrpersonen kennen dieses Prinzip eigentlich von der eigenen Unterrichtsplanung (in der beispielsweise fünf Minuten pro Unterrichtsstunde für Unvorhergesehenes eingeplant werden), in der persönlichen Zeitplanung wird dies dann häufig nur halbherzig bedacht (Seiwert & Schüke 2019, S. 52). Um diesem Hindernis entgegenzuwirken kann die **ALPEN-Methode** eingesetzt werden. Diese Methode im Sinne eines Schritt-für-Schritt-Plans erleichtert die Erstellung des Tagesplans (Matthiesen 2020, S. 38). Die Tagesplanung wird hierzu, im Idealfall am Vorabend, nach den nachstehenden Prinzipien erstellt:

A - Aufgaben, Aktivitäten und Termine. Als erster Schritt wird alles notiert, was an diesem Tag erledigt werden muss (Unterrichtszeiten,

Termine, Aktivitäten, Unerledigtes vom Vortrag, Treffen, Telefonate, etc.).

L - Länge. Anschließend wird der Zeitaufwand realistisch eingeschätzt.

P - Pufferzeit. Bei der Planung soll großzügig vorgegangen werden, außerdem sollten eventuelle Zeitdiebe berücksichtigt werden.

E - Entscheidungen. Im nächsten Schritt erfolgt die Prioritätensetzung, wobei die wichtigsten Aufgaben in einem ungestörten Zeitfenster, in der individuell produktivsten Phase, eingeplant werden sollten. Die restlichen Erledigungen können in absteigender Wichtigkeit nachgereiht werden.

N - Nachkontrolle. Als letzter Schritt wird der vergangene Tag bewertet und die Erkenntnisse bei der Planung beachtet (Nach dem Motto: War der Zeitplan umsetzbar?). (Matthiesen 2020, S. 39; Seiwert & Schüke 2019, S. 52f).

Um die Wichtigkeit der zuvor beschriebenen School-Life-Balance nicht außer Acht zu lassen und die Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten, muss bei der Tagesplanung stets das Privatleben mit der gleichen Ernsthaftigkeit berücksichtigt werden.

Um etwaigen Zeitdruck zu vermeiden, die Effektivität zu erhöhen und alle Lebensbereiche gleichermaßen im Fokus zu behalten, kann eine längerfristige Planung in Form von Monats- oder Wochen-**To-Do-Listen** angelegt werden. Bei der Planung und Formulierung sollte stets dem SMART-Prinzip gefolgt werden. Wird die To-Do-Liste für einen Zeitraum von einem Monat erstellt, sollte am Ende des Monats Bilanz gezogen werden. In Summe ergeben die Monatsplanungen eine Jahresplanung. Das wiederum bildet dann eine optimale Grundlage und kann durch kleine Adaptierungen als strukturierte und durchdachte Basis für die Jahresplanung des Folgejahres herangezogen werden (Seiwert & Schüke 2019, S. 53–59). Die Überlegungen und Schritte bei der Planung und dem gesamten Zeitmanagement unterliegen stets einem kontinuierlichen Prozess der Verbesserung und sind individuell unterschiedlich. Der Ausschnitt der nachstehenden Grafik zeigt einen möglichen Aufbau einer To-Do-Liste, die wichtige Bestandteile enthält.



To-do-Liste

Datum	Priorität			Aktivität/Aufgabe/Projekt	Zeit- bedarf	Erledigt durch	Beginn	Fertig bis	OK
	A	B	C						

Abbildung 1: Mögliche To-Do-Liste (Seiwert & Schüke 2019)

Um dem Wandel der Zeit gerecht zu werden und die Digitalisierung nicht außer Acht zu lassen, gibt es im Hinblick auf die Führung von To-Do-Listen bereits Apps, die die Erstellung und Bedienung enorm erleichtern.

5 Abschlussgedanke

Abschließend sei mit dem Zitat der US-amerikanischen Lehrerin Christa McAuliffe „I touch the future. I teach.“ (Sheanin 2022) ganz bewusst darauf hingewiesen, wie unverzichtbar gesunde und gut ausgebildete Lehrer_innen für eine uns alle betreffende, aussichtsreiche Zukunft sind. Die zuletzt erwähnten Anregungen und Empfehlungen sind nicht nur für Berufseinsteiger_innen relevant, sondern für Lehrpersonen aller Altersstufen, denn eine gute Schule braucht rundum gesunde Lehrkräfte.

6 Literatur

Amhoff, F. (2019). Perfektionismus überwinden. Wie Sie das Pareto-Prinzip im Job und Alltag anwenden, um Ihr Leben stressfrei und gelassen zu gestalten und Aufgaben effizient zu erledigen. Germering: Independently published Verlag.

Bamberg, E. & Ostendorf, P. (2008). Dienstunfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Spiegel personalärztlicher Gutachten. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische

Perspektiven. (1. Aufl.). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage, S. 335–364.

Bolz, N. (2017). „Teamegeist ist der größte Feind des Geistes“ [Interview]. Quelle: <https://www.cicero.de/kultur/teamgeist-ist-der-groesste-feind-des-geistes/51995>. Letzter Zugriff: 14.08.2022.

Hillert, A., Bracht, M., Koch, S., Lehr, D., Lüdtke, K., Sosnowsky-Waschek, N., u. a. (2019). AGIL - Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Das individuelle Arbeitsbuch. Stuttgart: Schat-tauer.

Ionos SE. (2020). Wie Sie SMART-Ziele einsetzen und mehr erreichen. Quelle: <https://www.ionos.at/startupguide/produktivitaet/smart-methode/>. Letzter Zugriff: 16.08.2022.

Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen - Erfahrungsberichte - Reflexionsinstrumente. (1. Aufl.). Bern: hep Verlag AG.

Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. (2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag.

Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (2008). Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. (1. Aufl.). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage.

Matthiesen, V. (2020). *Zeitmanagement. Die Kunst der perfekten Organisation: Wie Sie mit Hilfe von effizientem Selbstmanagement Ihre Produktivität und Motivation ganz einfach steigern und all Ihre Ziele erreichen.* (2. Aufl.). o. A.

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (Hrsg.). (2014). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der Primarstufe.* Quelle: https://www.qsr.or.at/dokumente/1863-20140729-100721-AllgInfo_PaedBildung_Primarstufe_201406.pdf. Letzter Zugriff: 16.08.2022.

Seiwert, L. & Schüke, M. (2019a). *Zeitmanagement für Lehrer.* Offenbach: Gabal Verlag.

Seiwert & Schüke (2019b). *Zeitmanagement für Lehrer.* Offenbach: Gabal Verlag. S. 52. Quelle: <https://maiss-schulshop.de/media/1f/ba/a6/1665046680/To-do-Liste-Vorlage.pdf>. Letzter Zugriff: 08.11.2022.

Service Stelle Gesunde Schule. (2020). *Burnout-Prävention für Lehrerinnen und Lehrer.* Quelle: <https://www.gesundheitskasse.at/cdscontent/load?contentid=10008.733730&version=1583822407>. Letzter Zugriff: 18.08.2022.

Sheanin, Dana (2022). *The Third Person. I touch the future, I teach.* Quelle: <https://ejewishphilanthropy.com/i-touch-the-future-i-teach/>. Letzter Zugriff: 08.11.2022.

Statistik Austria (Hrsg.). (2022). *Bildung in Zahlen. Tabellenband.* Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf. Letzter Zugriff: 18.08.2022.

Tenjo, M. (2020). *Zeitmanagement lernen und Fokus steigern. Konzentriert arbeiten: Praxisnahe Methoden und Techniken für eine bessere Organisation und exzellentem Selbstmanagement.* Deggendorf: Cherry Media.

Terhart, E. (2016). *Geschichte des Lehrerberufs.* In: Rothland, M. (Hrsg.). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch.* Münster: Waxmann Verlag, S. 17–32.

Nadja Pitzer

Studienmotive und Weiterbildungsbarrieren im Kontext des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement“ der Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Der vorliegende Artikel bewegt sich im Handlungsfeld berufsbegleitender Masterstudien. Er behandelt die Frage, aus welchen Motiven im Beruf stehende Pädagog_innen eine formale Weiterbildung anstreben und welche Barrieren dieses Ansinnen erschweren bzw. verhindern. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens, der im Rahmen des neu konzipierten Masterstudiengangs „Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement“ der Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol eingesetzt wurde, konnten Merkmale und Aspekte zur Lernbereitschaft erhoben und Erschwernisse aufgezeigt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Begleitevaluation dienen folglich der Revision und Optimierung von konzeptionellen und organisatorischen Strukturen dieses Studiengangs.

Ausgangssituation

Lebenslanges Lernen bzw. Weiterbildung ist keineswegs selbstverständlich und hängt von etlichen Faktoren ab (Laible et al. 2021, S. 1). Zahlreiche subjektive Parameter und intrinsische bzw. extrinsische Motive beeinflussen die Weiterbildungsentscheidung. Berufsbegleitend konzipierte Masterstudiengänge sind ein wachsender Bereich der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Sie sollen der Forderung nach einem berufsbegleitenden lebenslangen Lernen Rechnung tragen. Der tertiäre Bildungssektor versucht damit den besonderen Anforderungen und Bedürfnissen berufstätiger Studierender bestmöglich zu begegnen (Lobe 2015, S. 1). Für Banscherus und Wolter (2016, S. 71) ist das Ziel die Vertiefung des Professionswissens und -könnens, um in den pädagogischen Berufsfeldern weitere Handlungskompetenzen zu erlangen. Im Studienjahr 2021/22 wurde an der Pädagogischen Hochschule Tirol erstmalig der neu konzipierte, zweisemestrige Masterstudiengang „Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement“ der Sekundarstufe Berufsbildung im Umfang von 60 ECTS-AP berufsbegleitend angeboten. Er ist in der wissenschaftsorientierten Weiterbildung für Hoch-

schulabsolvent_innen verortet (Lobe 2015, S. 13). Zulassungsvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium der Sekundarstufe Berufsbildung mit einem Arbeitsaufwand von 240 ECTS-AP (Pädagogische Hochschule Tirol 2019).

Heterogenität ergab sich in diesem Kontext durch Studierende verschiedener Fachrichtungen, deren Dienstalter und dem Zeitpunkt des Abschlusses des Bachelorstudiums. Von den insgesamt zwanzig Studierenden hatten zehn ein Bachelorstudium der Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe absolviert. Sechs Teilnehmer_innen kamen aus dem Fachbereich Ernährung, vier aus dem Fachbereich Information und Kommunikation. Drei Studierende hatten eine zusätzliche akademische Ausbildung an einer Hochschule abgeschlossen. Je einmal wurde das Studium Landschaftsarchitektur und das Masterstudium „Lehren und Lernen mit Neuen Medien – eEducation“ absolviert, ein Abschluss wurde nicht konkret benannt. Neunzehn Teilnehmer_innen waren aktiv im Schuldienst tätig, eine nicht. Eine konkrete Begründung wie Karenzierung, Sabbatical, kein passendes Stellenangebot bzw. berufliche Neuorientierung wurde nicht angekreuzt. Zehn Studie-

rende waren weniger als fünf Jahre im Schuldienst. Elf unterrichteten an einer mittleren oder höheren Schule, neun an Berufsschulen. Acht Studierende waren über vierzig Jahre alt, zwölf jünger. Vierzehn Teilnehmer_innen waren weiblich, fünf männlich und eine Person ordnete sich dem Merkmal inter zu.

Methode

Der eingesetzte Online-Fragebogen mit dem Titel „Was motiviert Sie, berufsbegleitend, dieses Masterstudium zu absolvieren“ wurde mit Microsoft Forms gestaltet. Dieses Programm ist den Studierenden vertraut und übersichtlich in seiner Struktur. Der Online-Fragebogen umfasste vierzehn Items und wurde nach dem Mixed-Methods-Ansatz als eingebettetes Design konzipiert. Die quantitative Methode dominierte, zusätzliche Daten wurden qualitativ erhoben (TU Dresden 2021). 100 % der Studierenden (n = 20) beantworteten alle vierzehn Fragen. Elfmal äußerten sich die Lernenden anhand einer Likert-Skala, dreimal waren zusätzlich Satzantworten zur Konkretisierung der Aussagen möglich. Die Indikatoren waren Motive zur Weiterbildung, Barrieren und Hürden, die Vorbildung, zusätzliche akademische Ausbildungen, die aktive Lehrtätigkeit, das Schuldienstalter, der Schultyp, das Lebens- und Dienstalter und das Geschlecht.

Das Forschungsinteresse und die Kategorisierung der Fragen erschloss sich aus meiner eigenen tertiären Aus- und Weiterbildungserfahrung und der Berufspraxis in diesem Feld. Ich habe meine beiden Studien berufsbegleitend absolviert. Als Berufsschullehrerin und Dozierende im Bachelor- und Masterstudium der Sekundarstufe Berufsbildung sind mir die verschiedenen Perspektiven und Anforderungen im jeweiligen Berufsfeld vertraut und die konstruktive, qualitätsvolle Zusammenführung sämtlicher Interessen ein besonderes Anliegen. Zur Verbesserung und Adaptierung von Aus- und Fortbildungsangeboten ist das Wissen um Motive und Barrieren der jeweiligen Zielgruppe wesentlich und Interessensgrundlage meiner Erhebung.

Die Befragung erfolgte im ersten Semester des Masterstudiengangs im Rahmen einer meiner Lehrveranstaltungen im Dezember des Wintersemesters 2021/22. Diese Lehrveranstaltung wurde zeitgleich in drei Gruppen abgehalten und umfasste alle zwanzig Studierenden. Die zeitliche Abfolge der Befragung wurde vorab mit den beiden anderen Kolleg_innen festgelegt und an den Beginn der Lehrveranstaltung platziert. Die Befragung erfolgte anonym mittels eines eingblendeten Links, der in ein OneNote-Kursbuch eingebettet und zeitgleich von den Lehrenden freigeschaltet wurde. Im Intro des eingblendeten Fragebogens wurde erwähnt, dass die Ergebnisse einem wissenschaftlichen Artikel dienen und das veranschlagte Zeitbudget zwanzig Minuten beträgt. Das Befüllen war nur einmalig möglich. Nach Ablauf der Zeit wurde der betreffende Abschnitt im OneNote-Kursbuch ausgeblendet.

Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden wird auf jedes Item des Fragebogens Bezug genommen. Auf die Frage „Absolvieren Sie dieses Masterstudium überwiegend aus beruflichen oder überwiegend aus privaten Gründen?“ antworteten je dreizehn Befragte aus „überwiegend beruflichen Motiven“, je siebenmal wurde „aus überwiegend privaten Gründen“ angekreuzt. Das Item „Können Sie mögliche Motive für die Teilnahme an dieser Ausbildung genauer angeben?“ offerierte sechs Antwortmöglichkeiten, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Motive „Um Wissen und Fertigkeiten zu erlangen, die mir im Beruf helfen“ und „Bessere berufliche Optionen außerhalb des Schulwesens“ wurden je dreizehnmal und damit am öftesten angekreuzt. Es folgten „ein höherwertiger akademischer Abschluss“ mit elf und „Wissen und Fertigkeiten im Bereich, der mich interessiert, zu erlangen“ mit zehn Nennungen. „Ein beabsichtigter Berufswechsel“ wurde sechsmal angekreuzt, „Monetäre Motive“ zweimal. Es könnte also sein, dass die extrinsische Motivationsfacette der Karriereorientierung auf eine Verbesserung der beruflichen Situation und Bezahlung abzielt (Hauk et al. 2022, S. 13) und statusverbessernde Effekte im Kontext von vielseitigeren Berufsperspektiven, einer besseren beruflichen Position oder einem hö-

heren Einkommen (Kamm, Schmitt, Banscherus et al. 2016, S. 150f) angestrebt werden.

Laible et al. (2021, S. 5) beschreibt lebenslanges Lernen und vor allem die Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen als eine Frage der Persönlichkeit. „Andere, weitere, sonstige Gründe“, die zur Absolvierung motivierten, deuten auch darauf hin. „Niemals aufhören zu lernen“, „Lebenslanges Lernen“, „Gehirntraining und Neugierde“, wurden je dreimal genannt. „Ab und zu wieder die Rolle des Lernenden einnehmen“, „um Berufsblindheit zu vermeiden“, „neue Ansätze und Zugänge kennenlernen“, „Austausch mit Kolleg_innen“ und „den eigenen Geist zu schärfen“ je einmal. „Mögliche alternative Berufsaussichten“, „das Anstreben einer Tätigkeit an einer Pädagogischen Hochschule“ und „Stellenangebote in der Erwachsenenbildung“ kamen je zweimal vor. Den Anspruch „Am Laufenden bleiben“ verfolgten fünf Studierende. Neben dem Abschluss einer akademischen Ausbildung ging es je einmal um „das bessere Unterstützen der Schüler_innen bei Diplom- und Abschlussarbeiten im Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens“ bzw. um „die bessere Aufbereitung und Abhaltung des eigenen Unterrichts“. Überdies wurde einmal „die Vorbildwirkung für die eigenen Kinder“ als Motiv angeführt. Nicht immer erfolgte die Teilnahme allerdings aus freien Stücken und eigener Motivation. Seitens des Dienstgebers wurde die Absolvierung nahegelegt, um je einmal „eine Fixanstellung bzw. einen Sondervertrag zu bekommen“ und „im Unterricht qualitätsvoller universell eingesetzt werden zu können“. Je dreimal wurden die „fehlende Regelung bezüglich künftiger Qualifikationsansprüche“ und „die Angst um einen möglichen Arbeitsplatzverlust“ als ursächliche Motive genannt.

Ein berufsbegleitendes Studium bedeutet ein Neuanagement des Alltags. Studierende stehen vor der Herausforderung, ihre formale Weiterbildung ins Leben zu integrieren. Während bei einem Vollzeitstudium die bisherige Tätigkeit eine neue ablöst, werden in der berufsbegleitenden Form vorhandene Lebensbereiche um eine zeitintensive Betätigung ergänzt. Die Frage des „Platzschaffens“ in bisherigen Lebensbereichen und Aktivitäten ist eine zentrale, ebenso die Veränderung für die Studierenden

und deren soziales Umfeld (Lobe 2015, S. 211). Die Ergebnisse zur Frage „Bestehen Barrieren und Hürden, die es Ihnen erschweren, teilzunehmen?“ stützen diese Annahmen. Zur Beantwortung standen fünf Merkmale zur Auswahl, Mehrfachantworten waren möglich. Die „Doppelbelastung“ wurde fünfzehnmal und somit am öftesten angekreuzt. „Familiäre Verpflichtungen“ und „Vereinbarkeit mit den eigenen Arbeitszeiten“ lagen gleichauf mit je zehn Nennungen. Es folgte „Die Entfernung vom Studienort“ mit je zwei Nennungen. „Fehlende Unterstützung seitens der Schulleitung“ wurde gar nicht angekreuzt. Die Frage „Haben Sie andere oder weitere Probleme?“ beantworteten die sieben Teilnehmer_innen mit „dem fehlenden Faktor Zeit“. „Der hohe Aufwand zur Erledigung von zu vielen Arbeitsaufträgen, aus denen kein Mehrwert generiert wurde“, fand fünfmal Nennung und führte zu „Stress, Missmut und Überforderung“. „Eine volle Lehrverpflichtung“ erschwerte die Teilnahme zusätzlich und wurde dreimal erwähnt. Die Qualität der Lehre wurde ambivalent wahrgenommen. So wurde je dreimal beschrieben, dass „Lehrveranstaltungsinhalte nur einen peripheren oder gar keinen konkreten, praxisrelevanten Bezug zur Erwachsenenbildung herstellten“ und „Verärgerung“ bzw. „Unverständnis“ evozierten. Die betroffenen drei Personen fühlten sich „ins Bachelorstudium mit altbekannten Inhalten zurückversetzt“. Der „zeitliche Druck“ wurde einmal als „verstecktes Selektionskriterium“ moniert, mit dem Vorschlag, „dieses Masterstudium künftig nur mehr für Vollzeitstudierende anzubieten“. Einmal wurde ein „überaus motivierender und wertschätzender Umgang und eine umfangreiche Unterstützung seitens der Lehrenden“ konstatiert. Je dreimal wurde überdies „der Umgang mit den verwendeten digitalen Technologien“ und „den veränderten Lern- und Lehrarrangements“ als herausfordernd beschrieben. Es scheint demnach der Fall zu sein, dass die Fortbildungsmotivation neben individuellen Merkmalen von der Struktur, Organisation und Qualität der angebotenen Fort- und Weiterbildungsangebote abhängt und Zeitpunkt bzw. Dauer eine wesentliche Rolle spielen (Weiland 2006, S. 124ff).

Zusammenfassung und Ausblick

Studierende kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Hochschule (Kerres 2012, S. 44). Hier zeigt sich die Herausforderung hinsichtlich der organisatorischen Konzeption und Hochschuldidaktik. Czanderle (2017, S. 9f) nennt Determinanten, welche für die Studierbarkeit besonders wichtig erscheinen. Zielgruppenorientierte Workloads, Studierbarkeit, sachgemäße Modularisierung und passgenauer Zugang, eine angepasste Prüfungsorganisation, praktikable Anerkennungsformalia und verstärkte Beratungs- bzw. Betreuungsangebote tragen demnach zum Gelingen einer berufsbegleitenden Weiterbildung bei. Das berufsbegleitende Studienangebot soll daher einerseits im Zuge der Zeit- und Ressourcenplanung auf die Lehrverpflichtungen der im Schuldienst befindlichen Studierenden Rücksicht nehmen und andererseits subjektive Lernbedürfnisse einer heterogenen Gruppe in den Blick nehmen, für die das Masterstudium vielfach eine „zielgerichtete Weiterbildung an ihrer Karriere“ (Siebert, 2019, S. 76), ein berufs- und karrierebezogenes Entwicklungsbedürfnis oder eine Anlaufstelle für einen Austausch mit Kolleg_innen (Hauk et al. 2022, S. 14) bedeuten kann. Digitale Settings bieten im Kontext der Hochschuldidaktik Potential mit vielfältigen Optionen (Keller 2016, S. 2; Jung, Nick & Rottach 2021). Aktuelle Forschungsbefunde verweisen auf eine zielführende Verflechtung von Organisation und Digitalisierung (Horstmann 2022). Die organisatorische Konzeption bettet sich in die Strukturen des Curriculums, der Qualitätsstandards, den Merkmalen der Trägerorganisation (Pfäffli 2015, S. 111f) und des Absolvent_innenprofils ein.

Im Studienjahr 2023/24 startet ein adaptiertes, berufsbegleitendes Masterstudium der Sekundarstufe Berufsbildung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und fachspezifischen Vertiefungsoptionen in Medienpädagogik, Ernährung und Inklusive berufliche Bildung. Dieser Fachmaster setzt an der spezifischen Nachfrage Lehrender in der Sekundarstufe Berufsbildung an und wurde noch „passgenauer“ konzipiert (Schaeper 2006, S. 11). Dem Anspruch nach Multidisziplinarität in der Berufsbildung begegnet man mit drei Vertiefungsoptionen. Bache-

lorabsolvent_innen der Sekundarstufe Berufsbildung können aus allen dreien wählen, Studierende der Fachbereiche Information und Kommunikation bzw. Ernährung sind an die jeweilige Profession gebunden (Pädagogische Hochschule Tirol 2022). Den Ergebnissen dieser Begleitevaluation geschuldet, wird einem ausgewogeneren Zeitmanagement im Sinne einer verbesserten Studierbarkeit besonderes Augenmerk geschenkt. Angepasste Qualitätsstandards in der Lehre im Kontext von fachbezogenen, aktuellen und wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und lernförderlichen (digitalen) Settings unterstützen die Studierenden in ihrem Fortkommen, stellen einen Zugewinn an Expert_innenwissen unter Einbindung von Individualisierung und Technologie sicher und sollen in Hinblick auf die Erweiterung der eigenen Lernbiografie in letzter Konsequenz für Zustimmung und Zufriedenheit sorgen.

Literaturverzeichnis

- Banscherus, U. & Wolter, A. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Banscherus, U., Wolter, A., & Kamm, C. (Hrsg.). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen: Band 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen S. 52–80. Waxmann.
- Czanderle, B. (2017). Studierbarkeit. Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium. In: Hochschule und Weiterbildung (2017) 1, S. 39–44 Quelle: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15688/pdf/HuW_2017_1_Czanderle_Studierbarkeit.pdf. Letzter Zugriff: 13.10.2022.
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöfner, T., & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vorab-Onlinepublikation. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>. Letzter Zugriff: 05.10.2022.
- Horstmann, N. (2022). Studierende wünschen sich nach Corona mehr digitales Lernen. Quelle: <https://www.che.de/2022/>

studierende-wuenschen-sich-auch-nach-der-pandemie-mehr-digitales-lernen. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Jung, M., Nick, P., & Rottach, A. (2021). Digitale Lehr- und Lernformen. In: Nick, P., & Pfeil, P. (Hrsg.). *Neue Wege an Hochschulen: Forschungsbefunde zur Qualifikation für die Jugendarbeit*. S. 149–180. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U., Wolter, A., & Golubchikova, O. (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Banscherus, U., Wolter, A., & Kamm, C. (Hrsg.). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen: Band 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. S. 137–164. Waxmann.

Keller, J. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research*, 3, S. 1–13.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Laible, M.-Ch., Anger, S., Baumann, M., & Braunschweig, L. (2021). Lebenslanges Lernen ist eine Frage der Persönlichkeit. Quelle: <https://www.iab-forum.de/lebenslanges-lernen-ist-eine-frage-der-persoenlichkeit/?pdf=22799>. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Lernweltforschung: Bd. 20. Springer VS.

Pädagogische Hochschule Tirol (2019). Curriculum gemäß § 35 Z 28 HG 2005 idgF: Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung mit den Vertiefungsoptionen Erwachsenenbildung und Weiterbildungsmanagement und Inklusive Berufliche Bildung gemäß § 38 Abs. 1 Z 3 HG 2005 idgF. Quelle: https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/mitteilungsblatt/38_sekbb_master_eb_inklusion_26juni19_.pdf. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Pädagogische Hochschule Tirol (2022). Informationen zum Masterstudium Sekundarstufe Berufsbildung: mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Vertiefungsbereichen in Medienpädagogik, Ernährung/Gesundheit und Inklusive Berufliche Bildung. Quelle: <https://ph-tirol.ac.at/sites/de->

fault/files/download/__CU_MA_SEKBB_final_06-2022_Ausz%C3%BCge%20f%C3%BCr%20die%20HP_07-2022.pdf. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, 2. Auflage, Bd. 4325. UTB.

Schaeper, H. (2006). Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich: Grundlagen und Kontrastierungen. In: Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S., & Wolter, A. (Hrsg.). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*, S. 5–14. Quelle: <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Ziel.

TU Dresden, Fakultät Psychologie, Professur Methoden der Psychologie (2021). *Mixed-Methods-Designs*. Quelle: <https://methpsy.elearning.psych.tu-dresden.de/mediawiki/index.php/Mixed-Methods-Designs>. Letzter Zugriff: 13.11.2022.

Weiland, M. (2006). Hochschulweiterbildung in Deutschland. In: Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S., & Wolter, A. (Hrsg.). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*, S. 87–127. Quelle: <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>. Letzter Zugriff: 05.10.2022.

Christian Cvetko & Lukas Pallitsch

Valentin Oman. Mensch – Vergänglichkeit – Leid

Der vorliegende Beitrag befasst sich aus historischer, anthropologischer und theologischer Perspektive mit dem künstlerisch-sakralen Werk Valentin Omans. Eine Auseinandersetzung mit den religiösen und philosophischen Dimensionen seines Schaffens wird anhand ausgewählter Kunstwerke thematisiert, kontextualisiert und interpretiert. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den existenziellen Fragestellungen des Menschen, dessen Vergänglichkeit, Schicksal und Leid.

1 Einleitung

Valentin Oman zählt seit Jahrzehnten zu den anerkanntesten Künstlern der zeitgenössischen österreichischen Kunstszene. Begibt man sich auf Spurensuchen nach Omans Werken, so findet man sie verteilt über das ganze Land, vor allem aber über sein Heimatbundesland Kärnten, in Kirchen, Aufbahnhallen, Ämtern, Universitäten, Schulen oder auf öffentlichen Plätzen.

Seine große Aufmerksamkeit gilt dabei dem Symbol-, Silhouetten- und Schemenhaften, dem er in unterschiedlichen künstlerisch-ästhetischen Spielarten, ob durch Druckgrafik, Malerei, Plastik oder Zeichnung Ausdruck verleiht. Neben dieser Vielseitigkeit prägen die unterschiedlichsten Materialien seine Werke wie etwa Ölfarben, Leim, Gips, Bronze, Aluminium, Beton, Textilien sowie auch Fotografien und Zeitungsausschnitte, die collageartig verarbeitet werden. Die Vielschichtigkeit kann dabei wohl als das Charakteristikum schlechthin bezeichnet werden. Ergänzend wird auch Skripturales hinzugemengt, das den Effekt der Überlagerung noch zusätzlich unterstützt. Omans Stil, der der frühen Avantgarde in Kärnten, ist von einem dynamischen, experimentierfreudigen Prozess gekennzeichnet, der der Intention des Künstlers folgend ganz bewusst nur erahnbar und unscharf bleiben möchte und dadurch zur Entstehung von sinnlichen Werken beiträgt, die in einer zeitlosen transzendenten Dimension zwischen Sein und Vergehen zu verorten sind. Omans Menschenbilder erscheinen im Spannungsfeld zwischen Figuration und Abstraktion.

Sie repräsentieren den Menschen in und mit all seinen existenziellen und gleichzeitig fragmentarischen Facetten und verweben Gegensätze von Freud und Leid, von Leben und Tod miteinander.

Die bei der Entstehung einer jeden schöpferischen Arbeit mitschwingende Ungewissheit, der Zufall, gepaart mit Omans Intuition, Ratio und Emotio lassen im Zusammenspiel mit der zuvor erwähnten Mannigfaltigkeit bei der Wahl der Werkstoffe ein reichhaltiges Ergebnis zu, das Raum für viele Interpretationen öffnet. So wählt Oman auch die Titel für seine Werke als Andeutung und überlässt den Betrachter_innen das individuell-subjektive Entziffern und Erklären selbiger. Gerade im Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Deutungsansätzen des Omanschen Oeuvres im Kontext sakraler Kunst eröffnen sich zahlreiche religiös-spirituelle Zugänge, die der Zeit entrückt scheinen und von einer erhabenen Intensität zeugen. Nach einer knappen (1) biographischen Verortung sollen ausgewählte Werke sowohl hinsichtlich deren anthropologischer als auch theologischer Imprägnierung befragt werden. Nacheinander rücken dabei der (2) Freskenzyklus *Ecce homo*, (3) ein Tryptichon und (4) der Piraner Kreuzweg in den Mittelpunkt.

2 Valentin Oman

Valentin Oman wurde am 14. Dezember 1935 in St. Stefan/Šteben bei Villach geboren. Nach der Volksschule in St. Stefan-Mallestig wechselte er als „Spätberufener“ in die erste Klasse des Bischöflic-

hen Knabenseminars Marianum nach Tanzenberg, in dem er humanistisch geprägt wurde und 1958 maturierte. Danach studierte er vier Jahre bei Professorin Hilde Schmid-Jesser an der Universität für Angewandte Kunst in Wien. Nach dem Diplom übersiedelte er nach Laibach, wo er bei Professor Riko Debenjak Druckgrafik an der Akademie für Bildende Kunst studierte.

Seine zahlreichen Ausstellungen im In- und Ausland machten ihn und sein Werk bei einem breiten Publikum bekannt. Der Kärntner Slowene ist seit 1997 Ehrendoktor der Universität Klagenfurt, Träger des Österreichischen Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst I. Klasse und erhielt nebst zahlreichen Auszeichnungen und Preisen von der Republik Slowenien das Goldene Verdienstkreuz für sein künstlerisches Lebenswerk und für seine Bemühungen um die slowenische Sprache in Kärnten. Valentin Oman ist heute als freischaffender Künstler tätig und lebt mit seiner Frau in St. Stefan bei Finkenstein. (Cvetko 2014, S. 213)



Abb. 1: Valentin Oman in seinem Atelier in St. Stefan bei Finkenstein

Nach dieser kurzen biographischen Verortung soll im Folgenden der Blick auf einzelne Werketappen des Künstlers gerichtet werden und hinsichtlich der

historischen und theologischen Dimension befragt werden.

3 Freskenzyklus – Mensch – Ecce homo

Unweit von Maria Saal, nördlich von Klagenfurt, liegt auf beherrschender Höhe über dem Zollfeld, der historischen Herzlandschaft Kärntens, das einstige Renaissanceschloss und heutige Bundsgymnasium Tanzenberg. In seiner bis ins 13. Jahrhundert nachweisbaren Historie diente es als Herrschaftssitz des Adelsgeschlechts der Keutschacher und zahlreicher anderer renommierter Adelsfamilien und beherbergte zwischen 1898 und 1953 ein Mönchskloster der benediktinisch-olivetanischen Kongregation. Die Olivetaner, die aus Monte Oliveto Maggiore bei Siena stammten und Tanzenberg ihre einzige Niederlassung im deutschsprachigen Raum nannten, adaptierten während ihrer Präsenz unter anderem auch den einstigen Rittersaal und gestalteten ihn in eine Klosterkirche um. Nach dem Zweiten Weltkrieg bezog das Marianum, das sogenannte „Kleine Seminar“ der Diözese Gurk-Klagenfurt, das sich um die Ausbildung und Heranführung des priesterlichen Nachwuchses bemühte, die Räumlichkeiten und verwendete die im Stile der sizilianisch-normannischen Baustil nachempfundene dreischiffige neoromanische Emporenbasilika als Seminarkirche. (Bacher 2019, S. 941) Die Kirche in ihrer heutigen Form gehört sicherlich zu den bedeutendsten Werken sakraler Kunst, die in Österreich im 20. Jahrhundert geschaffen wurden und beherbergt heute einige der bekanntesten Kunstwerke Omans, wenn nicht sogar sein „Lebenswerk“ – die Ausgestaltung der Apsis mit Fresken samt Flügelaltar.

Während des Episkopats von Egon Kapellari (1982–2001) setzte die katholische Kirche Kärntens vor allem ob der hohen Kunstaffinität des Bischofs auf die Kooperation mit zeitgenössischen Künstlern und Architekten. Einen herausragenden Ausdruck dieser Bemühungen stellt die unter Valentin Oman durchgeführte Umgestaltung der Seminarkirche dar, der der Künstler mit seinen Fresken und dem Altartriptychon ein neues Antlitz verlieh. (Kapeller 2001, S. 19) Man beschloss den historischen Kirchenra-

um zu erhalten und so umzugestalten, dass er dem aktuellen Kirchenverständnis entsprach und zugleich die Jugendlichen im Seminar ansprach. Die kirchlichen Würdenträger der Diözese gewannen den ehemaligen Zögling des Internats und mittlerweile renommierten Künstler Valentin Oman für diese Arbeit, der durch seine bisherigen Arbeiten eindrucksvoll unter Beweis gestellt hatte, dass er derartige große Wandflächen bewältigen konnte und ihm die sakrale Kunst nicht fremd war. Von Mai 1986 bis Juni 1987 dauerten die Arbeiten am Wandzyklus bzw. am aus mehreren Holzplatten zusammengesetzten Triptychon, bei dem unterschiedliche Techniken – Malen, Aufkleben, Siebdruck, Vergolden – Anwendung fanden. Die gewählte Maltechnik ist für Oman per se ein Ausdruck des Vergänglichen und des Verfalls. Bei der Bearbeitung der Wände im Presbyterium griff Oman auf Kaseintemperafarben zurück. In mehreren Schichten wurde die Farbe auf die Wand aufgetragen und mit Gaze überklebt, die nach dem Eintrocknen wieder abgezogen wurde. Diese Technik wandte Oman in Tanzenberg zum ersten Mal an und sollte von besonderer Bedeutung für sein weiteres Schaffen sein.

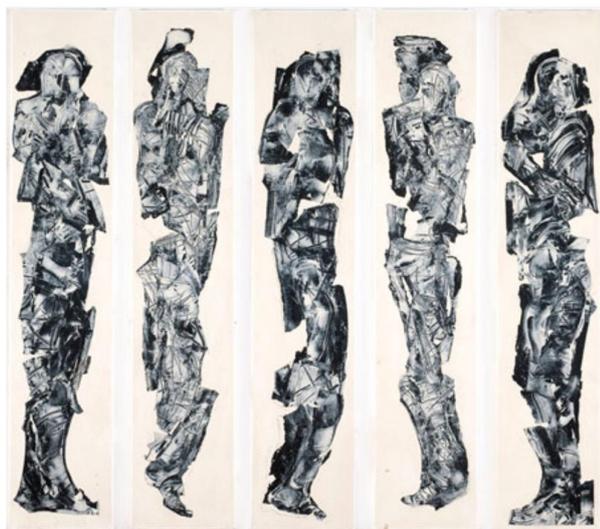


Abb. 2: Ecce homo 2010

Den an gotische Kirchen erinnernden Fresken liegt das von Oman ausgewählte Thema „Requiem für den homo sapiens“ zu Grunde. Wie so oft bei seiner Titelwahl für das Kunstwerk griff Oman auch hier auf einen lateinischen Bildtitel zurück, da die

lateinische Sprache seiner Ansicht nach größeren Spielraum bei der Interpretation zulässt. Dieser vergrößert sich dadurch, dass bei den farbprächtigen Wandfresken die Vielschichtigkeit der Generationen angedeutet und nicht nur einzelne Figuren auf die Wand gemalt sind. Man sollte erkennen, dass Generationen von Menschen aus den Wänden dem betrachtenden Auge entgegenkommen. Jeder einzelne Quadratmeter wurde mindestens zwanzig Mal überarbeitet, was folglich die erwähnte Vielschichtigkeit mit sich brachte. Dazu meinte Valentin Oman, für den die Rückkehr nach Tanzenberg wie ein neuntes Schuljahr war: „Ich liebe das, was nicht vollendet ist, was nicht ganz ausgesprochen wird: Mit dem Abschälen der Bilder entstelle ich fertige Bildwerke. Ich lasse in den Arbeitsprozess ein gewisses Maß Zufall und spielerisches Tun einfließen.“ (Dekleva 1988, S. 9)



Abb. 3: Fünf Ecce homo 2006-08, Mischtechnik auf Leinwand

Ein inhaltliches Schwergewicht in Valentin Omans Oeuvre liegt auf der Anthropologie, im Zentrum seiner Arbeit steht selbst im sakralen Raum der Mensch. Spürbar sucht er dabei nach neuen Ausdrucks- und Darstellungsformen des Menschen. Die Frage des Psalmisten ist seiner Arbeit eingeschrieben: „Was ist der Mensch?“ (Ps 8,5) In vielen seiner Bilder treten äußerer Umriss und innere Formgebung derart dicht zusammen, dass dadurch eine Spannung erzeugt wird, die selbst Ausdruck einer tiefgehenden Auseinandersetzung ist. Gerade indem die Furchen, Schichten und Konturen nie wirklich nachvollziehbar sind, ist den Figuren eine Unruhe eingeschrieben. Nicht zuletzt, weil die

Form der Darstellung selbst nur in Ausschnitten zur Sichtbarkeit kommt und dabei kaum mehr ein vollständiges Ganzes repräsentiert, wirkt es als Sinnbild der Fragilität. Der Blick wird damit auf etwas Unvollendetes gelenkt, auf Ausschnitte von etwas, das selbst kaum zu überblicken ist, auf Zusammenhänge, die mithin im Verborgenen bleiben.



Abb. 4: Detail Ecce homo 2020

Mit diesem Menschenbild lässt sich eine leidenschaftliche Hinwendung zum Unvollendeten, zum Fragment, zu den Opfern nachvollziehen. Das Unbedeutende, Erniedrigte erhält, in Gestalt säulenartiger Figuren, eine Würde. Natürlich sind Schmerz und Trauer ein zentrales Motiv der Kunst, das bei Oman insofern in einen biblischen Zusammenhang gerückt ist, als er Bilder mit dem Paratext „Ecco homo“ versieht. „Ecce homo“ ist jener Ausruf, der im Johannesevangelium von Pontius Pilatus getätigt wird, da er Jesus von Nazareth im Zuge des Passionsgeschehens dem Volk präsentiert. Wird der griechische Textpassus δὸν ὁ ἄνθρωπος (idou ho ánthropos) ins Deutsche mit „Seht, der Mensch“ (EÜ) oder „Sehet, welch ein Mensch“ (Luther) übertragen, so ist das lateinische *Ecce homo* im Laufe der Zeit zu einem zentralen Bildmotiv der

Kunstgeschichte geworden. Einerseits wird damit die biblische Szene aus dem Johannesevangelium, die Schaustellung Jesu, benannt – etwa bei Hieronymus Bosch oder Tizian –, andererseits isoliert das *Ecce homo*-Motiv Jesus aus dem szenischen Zusammenhang der Verurteilungsszene vor dem Volk und zeigt ihn meist als Halb- oder Ganzfigur mit den Insignien des Passionskontexts (Dornenkrone, Lendentuch, Wundmale, Purpurmantel). Obschon Oman Anschluss an dieses zentrale europäisch-abendländische Leitmotiv sucht, wählt er mit den sich auflösenden, säulenartigen Figuren gegenüber den beiden Traditionssträngen einen neuen Zugang. Dargestellt ist nicht mehr ein klassisches Motiv aus der Bildkultur des Christentums, vielmehr rückt oftmals ein strukturiertes Schwarz-Weiß, zum Teil mit Schriftelementen versehen, in den Vordergrund. Bemerkenswert vor dem Hintergrund des Ikonotyps der *Ecce homo*-Gestalt ist, dass Oman die Linien der körperlichen Folterung Jesu, wie sie zum mittelalterlichen Andachtsbild geworden ist, nicht nachzeichnet, sondern die Verbindung von Mensch und Leiden unscharf werden lässt. Gegenüber einer anatomischen Körperdarstellung wird die Verbindung von Signifikat und Signifikant undeutlich, es tritt eine Unschärfe von Körper und Zeichen zutage, bei der einzig die Umrisse klar erkennbar bleiben. Derart ins Schemenhafte gedrängt, erscheinen die Figuren und entziehen sich zugleich. Kaum fassbar, aber erahnbar, lassen sich Strukturen erkennen, die die stelenartigen Figuren als Zeugen der Fragilität erscheinen lassen.

Indem Oman mit den *Ecce homo*-Darstellungen auf ein urchristliches Symbol zurückgreift, ruft er die christliche Passion ins Bewusstsein, verzichtet aber auf archetypische Darstellungen und Verkörperungen. Der in der Passion vorgeführte Mensch ist es, dessen symbolische Signifikanz den Bildern eine Tiefenschärfe verleiht. Ausgetragen wird damit der Kampf der Gerechtigkeit gegen die Repression, der Humanität gegen die Unterdrückung, der Hoffnung gegen billige Vertröstung. In der Form des *Ecce homo* liegen zugleich Trost und Widerstand, dass der Mensch nur ausschließlich als gescheiterte Kreatur gilt; zugleich sind die Darstellungen keinem Triumphalismus anheimgestellt, der die Interpretation menschlicher Allmachtsphantasien zu-



Abb. 5: Freskenzyklus in der Kirche in Tanzenberg

ließe. Vielmehr wird das *Ecce homo*-Motiv zur Figur des Fragmenthaften, wobei im Innersten der Stelen etwas verborgen scheint, das unangreifbar und unverletzbar ist, gleichsam Mahnung an die Unantastbarkeit der menschlichen Würde.

4 Triptychon - Vergänglichkeit

Das Triptychon in der Apsis besteht aus mehreren bemalten Altartafeln, auf die Oman im selben Stil wie bei den Fresken schemenhafte und abstrakte Darstellungen von Menschen malte. Diese Tafelbilder belegen ebenfalls den sich ständig wiederholenden Prozess des Malens und Decollagierens. Dennoch stößt man auf zwei illustrative Zitate in Form der zentral im oberen Teil der mittleren Altartafel ersichtlichen Christusdarstellung in Anlehnung an das Turiner Grabtuch bzw. der links darunter zu erkennenden und in gelblich-goldigem Glanz strahlenden Mariendarstellung im Stil der Ikonenmalerei. Aufgrund der Positionierung der Altartafeln weist das Tau-Kreuz im Zentrum eine besondere Bedeutung auf. (Kajžnik 1987, S. 5)

Weil zu den Charakteristika von Omans Werk die sinnliche Formqualität gehört, sind Form und Inhalt bei der Betrachtung seiner Kunstwerke kaum

voneinander zu lösen. Als bedeutungstragende Elemente werden Ölfarben, Acryl, Leim, Gips, Textilien, mediale Bilder, Text- und Zeitungsausschnitte auf den Bildoberflächen sichtbar verarbeitet; dann wieder werden Schichten abgerissen und als Fragmente wiederverwendet, sodass durch das Abkratzen und collageartige Auftragen der Eindruck einer sinnlichen Qualität bleibt. Auf diese Weise ruft Omans Technik Assoziationen zum Palimpsest wach; der Begriff Palimpsest (πάλιν, *palin* „wieder“ und ψάειν, *psaein* „reiben, (ab-)schaben“) bezeichnet wörtlich ein Schriftstück, dessen ursprünglicher Text abgeschabt und durch einen anderen ersetzt wurde oder einfach überschrieben wurde, wobei der ursprüngliche Text nie ganz verschwunden ist. Da unter dem neuen Text der alte noch lesbar ist, bietet das Anlass zur doppelten Dekodierung, die verschiedene Formen annehmen kann. Bei Oman wird das Palimpsest selbst zu einer Art Denkfigur, weil das ursprüngliche Material seh-, aber nicht genau entzifferbar ist, gleichsam einem Verwitterungsprozess anheimgestellt, und sich aber in die Umrisse einer neuen Gestalt fügt.

Wie beim Gedichteten verfügt das Gebildete über einen Gehalt, der in seiner Materialität greifbar wird und sich durch Formgebungsprozesse zu Interpretationen von vornherein zugleich eigenstän-

dig und different verhält. Diese Beobachtung hat Parallelen zur sprachlichen Ebene, denn morphologisch ist das *Gebildete* die Substantivierung eines Perfektpartizips – also begrifflich eine in der Gegenwart vollendete Zeit. Nach den bisher angestellten Überlegungen mag das in Bezug auf Omans Werke besonders paradox anmuten, da die Ausdrucksgestalt bei Oman gerade in der Metaphorik der Verwitterung aufgeht, verstanden als etwas Nicht-Endgültiges, das sich aller Festlegungen von vornherein entzieht. In das Gebildete ist bei Oman das Unfixierbare mithineingenommen, eine Dynamik, die einen Bedeutungszusammenhang zum Glauben öffnet.



Abb. 6: Apsis und Flügellater in Tanzenberg

5 Piraner Kreuzweg: Leid

Seit November 2009 befindet sich der sogenannte „Piraner Kreuzweg“ von Valentin Oman in der Tanzenberger Seminarkirche. Dieses Kunstwerk entstand im Zuge eines Malersymposiums in Piran im Herbst 1991. Damals hatte Oman gerade die Arbeiten am Kreuzweg in St. Jakob im Rosental fertiggestellt und sich intensiv mit dem Thema Leid und Leiden auseinandergesetzt, für das er in dem zu diesem Zeitpunkt wütenden Balkankrieg eine Entsprechung fand. Die Synthese von Krieg und Kreuzweg war naheliegend. Nach der Fertigstellung der Kreuzwegstationen wurden die Bilder jahrelang in einem Depot in Slowenien gelagert, ehe sie in der Garage des Künstlers deponiert wurden. Bei der Positionierung der vierzehn Stationen war es Valentin Oman wichtig, dass die Platten in einer Ebene präsentiert werden, damit sie der Betrachter en face wahrnimmt.

Die vierzehn Kreuzwegstationen, jeweils 220x150cm groß, bestehen aus Holztafeln, auf die mit schwarzen und blauen Acrylfarben ein Tau gemalt wurde, das sich wiederum in Form einer Collage Ausschnitte aus kroatischen Zeitungen über die Kriegsberichterstattung zusammensetzt. 2006 ließ Oman die einzelnen Stationen einscannen und mit Hilfe eines digitalen Textildrucks entstand das 5x8m große „Latschacher Fastentuch“.

Die Kreuzigung ist jener Ikonotyp, der zum Inbild des Christentums geworden ist, der Kreuzgang zur Ausprägung christlicher Tradition. Bei der Kreuzigung kann der Korpus als das zentrale Zeichen betrachtet werden. In der Reihe endloser Kreuzigungsdarstellungen wird bei Oman eine Unschärfe des Körperlichen bedeutungstragend. Vor dem Hintergrund von Renaissance- oder Barockkunst vermisst man bei Oman das konkrete Figurenensemble.

Für die christliche Tradition untypisch, hat Oman insgesamt vierzehn Kreuzbilder als vierzehn Kreuzwegstationen gestaltet. Palimpsestartig hat Oman Zeitungsausschnitte auf Holztafeln aufgetragen und mit Acryl übermalt. Da es sich dabei um Zeitungsausschnitte aus dem Balkankrieg handelt, erhalten die Schrecken einen Ort, die Katastrophe eine geschichtliche Topographie; die ersten dreizehn Stationen haben in dieser collagenhaften Verarbeitung Unterdrückung, Gewalt und Terror zum Inhalt. Die vierzehnte Station, gleichfalls in Kreuzform, erstrahlt in blauer Farbe.

Unter den Symbolen des Christentums ist das Kreuz wohl am stärksten verbreitet und am bekanntesten. Ist vom Kreuz die Rede, werden Symboliken meist vorschnell auf einen Nenner gebracht, sodass kein Unterschied mehr zwischen Kreuzifix und Kreuz sowie zwischen den verschiedenen Formen und Ausprägungen der Kreuzformen gemacht wird. Was aber hat es zu bedeuten, wenn sich in den Kreuz-Palimpsesten Skripturales und Farbe überlagern und schließlich figurativ gestaltet sind? „Es wäre zu wenig, in der Arbeit an Darstellungen des Kreuzes bloß den Ausdruck persönlicher Not des Künstlers zu sehen. Mehr als Illustration einer Geschichte, mehr als das Abbild persönlicher Zustände, ist das Kunstwerk eine neue Schöpfung. In ihm nimmt

etwas Gestalt an, das es bis dahin noch nicht gegeben hat.“ (Schörghofer 2013, S. 80f) Gewiss, im Fastentuch nur die persönliche Not eines Individuums zu entdecken, würde viel unbeachtet lassen. Was aber ist es, das es bis dahin noch nicht in dieser Form gab? Der Kreuzweg ist Kreuzungspunkt unterschiedlicher Bezugspunkte und Zusammenhänge, die in einem Ensemble neue Gestalt annehmen. Es ist erstens die Collage von tagesaktuellen Zeitungsausschnitten, die dann zweitens als Palimpsest zu einem Symbol verarbeitet und drittens als Kreuz in Tau-Form arrangiert ist. Schließlich regt drittens der Kreuzweg dahingehend zum Nachdenken an, dass dieser nicht von der Verurteilung zur Grablegung führt, sondern das Kreuz selbst – und damit die zwölfte Station „Jesus stirbt am Kreuz“ – von der ersten bis zur dreizehnten Station zum Thema hat. Erweckt es zunächst noch den Eindruck, dass im Zentrum einer jeden Station das Kreuz steht, dann gilt es zu beachten, dass kein Kreuz dem anderen gleicht. Vielmehr gehen all die darin zitierten Schicksale des Krieges, Opfer an verschiedenen Schauplätzen und zu unterschiedlichen Tagen, in die neunte Stunde des Geschehens und damit in den Ruf des Schmerzensmannes ein: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (ἤλι ἤλι λᾶμα σαβαχθάνι, *eli eli lama sabachthani*, Mt 27,46; Mk 15,34), mit dem das Wort des Gemarterten aus dem 22. Psalm zitiert wird: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen, bleibst fern meiner Rettung, den Worten meines Schreiens?“ (Ps 22,2) Es ist damit nicht nur der Schrei Jesu am Kreuz, sondern ein Schrei, in dem bereits „die Leidensgeschichte Israels zusammen[ge]fasst [ist]. In jenen Schrei, in dem man die gesamte Passionsgeschichte der Menschheit versammelt sehen darf.“ (Metz 2006, S. 107) Wird mit dieser Erfahrung des Leidens, die zugleich eine Erfahrung des Leidens an Gott ist, eine endgültige Zerstörung vor Augen geführt? Die Macht von Tod, Vernichtung, Zersetzung und Zerstörung? Gottesrede, wie sie hier vorkommt, ist nicht mehr in den „Kategorien des Vertrauens, der Zustimmungsbereitschaft, der freudigen Annahme des Lebens ausgedrückt“ (Metz 2006, S. 33), vielmehr verarbeitet sie in diesem Kreuzweg die Leidens- und Katastrophengeschichte dieser Zeit und kommt, wie Metz es formuliert hat, „religiös und spirituell vor allem in der

Angst, in der Klage, in der Trauer, im Schrei aus der Tiefe zur Sprache und weiß von Gott im Horizont der Gefahr“ (Metz 2006, S. 33). In diesem Wissen angesichts leidvoller Widersprüche endet der Kreuzweg schließlich nicht mit der Verlassenheit am Kreuz, sondern mit einem vierzehnten Kreuzbild in blauer Farbe. Auf die Bedeutung der Farbe Blau in der Kunst hat Gustav Schörghofer eindringlich und geradezu poetisch verwiesen:

„Unsere Erde, der ‚Blaue Planet‘. Wir haben sie gesehen, mit den Augen derer, die vom Mond oder frei schwebend im All zurückgeschaut haben: im Schwarz das leuchtende Blau der Erde. Wo wir geschützt durch Luft und von der Schwere am Boden gehalten leben. Schwer oder luftig. Wo wir unter freiem Himmel Häuser und Hütten bauen. Auf festem Boden oder auf Sand. Wo wir Heimat suchen, einen Ort der Ankunft. Im Blau der Erlösung.“ (Schörghofer 2013, S. 18)

Die vierzehnte und letzte Station als Ort der Ankunft? Jedenfalls wird mit der letzten Station ein Topos der Hoffnung nachgezeichnet, eine Hoffnung auf Frieden. Dazu passt auch, dass Franz von Assisi die T-Form zu seinem Kreuzzeichen gewählt hat. Mit dieser Allusion auf den Friedensmann von Assisi, dessen Leben kaum weniger ist als „ein zu Gestalt und Person gebildeter Traum und ein sichtbar gewordenes Heimweh und Ewigkeitsverlangen der ganzen Erde“ (Hesse 1988, S. 11), und mit dem Verweis auf das *Taw*, den letzten Buchstaben des hebräischen Alphabets, bzw. das griechische *Tau*, ist zugleich ein Schluss gesetzt. „Als einer der einfachsten Buchstaben wurde das Tau zum Begriff für ‚Zeichen‘“ (Haman 2006, S. 1275); darüber hinaus sind die Worte des Propheten Ezechiel maßgeblich für den symbolischen Zusammenhang des *Taw*/Tau:

„⁴ Der HERR sagte zu ihm [Ezechiel, scil.]: Geh mitten durch die Stadt, mitten durch Jerusalem und schreib ein Taw auf die Stirn der Männer, die seufzen und stöhnen über all die Gräueltaten, die in ihr begangen werden! ⁵ Und zu den anderen hörte ich ihn sagen: Geht hinter ihm her durch die Stadt und schlagt zu! Eure Augen sollen kein Mitleid zeigen, gewährt keine Schonung! ⁶ Alt und

Jung, Mädchen, Kinder und Frauen sollt ihr erschlagen und umbringen. Doch von denen, die das Taw auf der Stirn haben, dürft ihr keinen anrühren.“ (Ez 9,4–6)

Es erweckt den Eindruck, dass Oman die Ambiguität des Zeichens Taw, einerseits Symbol der Mahnung und Warnung, andererseits der Hoffnung auf die Unantastbarkeit des Menschen und letztlich des Friedens, produktiv macht. Das Leid wird dabei keineswegs ausgeklammert; möglicherweise ist jedoch mit Erlösung viel zu viel ausgedrückt, mit Hoffnung etwas überartikuliert, doch jedenfalls scheint es darum zu gehen, „durch Kunst das Leiden vor dem Abgrund zu retten“ (Appelfeld 1994, S. XV). Künstler wie Valentin Oman verwandeln das Moment des Katastrophischen, verarbeiten das Zerstörte Schicht um Schicht, um damit Gefährdungen anzudeuten: „Bedrohtes Blau. Bedroht vom Schmerz des Abschieds, vom Schmerz des Unverständlichen, vom Schmerz des Unrechts, vom Schmerz des Todes, vom Schmerz der Einsamkeit. Bedroht von Machtgier, von Ichsucht, von Neid, Geiz, Zorn und Wut.“ (Schörghofer 2013, S. 19) Die Kunst Omans ist aber nicht nur Mahnung und Warnung; indem in seiner Kunst der Menschen derart in den Mittelpunkt gerückt ist, ist sie *memoria passionis* – Eingedenken fremden Leides –, der die „beunruhigende Frage nach der Gerechtigkeit für die unschuldig Leidenden“ (Metz 2006, S. 57) eingeschrieben ist.

Literatur

Appelfeld, A. (1994). *Beyond Despair. Three Lectures and a Conversation with Philip Roth*. Transl. by Jefferey Green. New York: Fromm.

Bacher, E. (2019). Tanzenberg. In: *Dehio – Handbuch. Die Kunstdenkmäler Österreichs - Kärnten*. Horn/ Wien: Berger, S. 941f.

Cvetko, C. (2014). Tanzenberg. *Renaissanceschloss – Olivetanerabtei – Gymnasium*. Klagenfurt: Geschichtsverein.

Dekleva, M. (1988). Oman deutet seinen Tanzenberger Wandzyklus. In: *Omnibus. Verbindungsblatt des Bischöflichen Seminars und des BG Tanzenberg*, S. 9f.

Haman, M. (2006), Tau. In: *LThK 9*, S. 1275–1276.

Hesse, H. (1988). *Franz von Assisi*. Frankfurt a. M.: Insel.

Kajžnik, A. (1987). Kirche: Zeichen des Heils. Deutungsversuch der Bilder Valentin Omans in der Seminarkirche Tanzenberg. In: *Omnibus. Verbindungsblatt des Bischöflichen Seminars und des BG Tanzenberg*, S. 5.

Kapeller, M. (2001). *Kirche, Klöster und Kultur: Begegnungsräume in Kärnten*. Klagenfurt: Carinthia.

Metz, J. B. (2006). *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. Freiburg i. B.: Herder.

Schörghofer, G. (2013). *Drei im Blau. Kunst und Glaube*. St. Pölten, Wien: Residenz.



Abb. 7: Stationen des Piraner Kreuzweges

Patrizia Fiala

Unterricht im Freien – Situationsanalyse an burgenländischen Schulen 2020

„Unterricht im Freien“ zählt zu den neuen pädagogischen Schlagworten, welche während der Pandemie Zeit geprägt wurden. Das Konzept aber übersteigt, was Schlagwörter und Moden sind. Im Burgenland verfügt mehr als die Hälfte aller Schulen über eigene Schulgärten, welche optimal für das „Draußen unterrichten“ genutzt werden können. Dabei werden Schulgärten in die Lernstrukturen integriert und die Kinder lernen sie als Lebens- und Lernräume zu schätzen, da sie aktiv die Natur mit allen Sinnen im Schulgarten wahrnehmen. Der Unterricht im Freien versteht sich deshalb nicht als adaptierte Version des Klassenunterrichts, wobei lediglich die Sessel in den Schulhof transportiert werden. Vielmehr ist der Unterricht im Freien eine neue Herausforderung für beide teilnehmenden Seiten. Die bekannte Schulroutine fällt weg, das Unterrichtsgeschehen muss an die neuen Reize der Umgebung angepasst werden. Diese sind aber keineswegs nur positiv, in der Natur gibt es vielmehr weit mehr Ablenkungen als im Klassenzimmer. Doch genau hier liegt auch die große Chance, welche der Unterricht im Freien bietet, nämlich die Möglichkeit, eigenständig aktiv zu werden, sich neu zu orientieren und die eigene Fantasie gezielt in Schwung zu bringen, um daraus positive Lerneffekte zu erzielen. Dafür ist es aber notwendig, dass das „Draußen unterrichten“ auch vom Lehrpersonal als neue chancenreiche Möglichkeit wahrgenommen und entsprechend vorbereitet wird. Wenn die Kinder nur stundenlang ohne jegliche Anleitung im Wald unterwegs sind, werden zum Beispiel eher weniger mathematische Lerneffekte zu beobachten sein. Gibt man ihnen hingegen Anregungen, können sie diese für Forschungsreisen nutzen. Diese Forschungsreisen sind in sehr vielfältiger Form möglich und bereits in kleinsten Outdoorbereichen wie zum Beispiel Totholzhecken oder Blumenbeeten umsetzbar.

1 Einleitung

Welche räumlichen Gegebenheiten stehen burgenländischen Schulen im Freien zu Verfügung, wie werden sie genutzt und welche Wünsche gibt es in Bezug auf Fortbildungsveranstaltungen für das Lehrpersonal in diesem Bereich? – Bevor diese Fragen genauer betrachtet werden, gilt das Hauptaugenmerk vorerst der Grundfrage: Welche Möglichkeiten bietet der Unterricht im Freien und wie können diese positiven Effekte genutzt werden? Hier ist genau der Zeitpunkt für den ersten Einwurf seitens der interessierten Leserschaft: Seit Jahren wird die Entwicklung von möglichst optimalen Schulgebäuden vorangetrieben. Manche Gemeinden oder Stadtbezirke stehen in einem regelrechten Wettkampf, wer denn die modernste, auf dem neuesten Stand der Digitalisierung errichtete Schule hat. Ältere Schulgebäude werden ständig aufgerüstet, um der kommenden Generation genug zu bie-

ten. Warum soll es also jetzt plötzlich pädagogisch wertvoll sein, für den Unterricht diese Bastionen modernster Hightech Errungenschaften zu verlassen, um an so *banalen* Orten wie dem Schulgarten oder in Wald und Wiese zu unterrichten?

Um diese Grundfrage zu ergründen, ist es notwendig einen genaueren Blick auf die Merkmale des Unterrichts im Freien zu werfen und in weiterer Folge diese dann mit jenen des Klassenzimmers zu vergleichen. Die Basis des Unterrichts im Freien bildet die „Freude der Kinder am Entdecken“. Ganz anders als im sterilen Klassenzimmer gibt es in der Natur kein vorgefertigtes Lernmaterial, keine abrufbaren Programme und keine fix strukturierten Beispiele. Der Unterricht im Freien versteht sich deshalb nicht als adaptierte Version des Klassenunterrichts, wobei lediglich die Sessel in den Schulhof transportiert werden. Vielmehr ist der Unterricht im Freien eine neue Herausforderung für beide teilnehmenden

Seiten. Die bekannte Schulroutine fällt weg, das Unterrichtsgeschehen muss an die neuen Reize der Umgebung angepasst werden. Diese sind aber keineswegs nur positiv, denn in der Natur gibt es zum Beispiel weit mehr Ablenkungen als im Klassenzimmer. Doch genau hier liegt auch die große Chance, welche der Unterricht im Freien bietet, nämlich die Möglichkeit, eigenständig aktiv zu werden, sich neu zu orientieren und die eigene Fantasie gezielt in Schwung zu bringen, um daraus positive Lerneffekte zu erzielen. Dafür ist es aber notwendig, dass das „Draußen unterrichten“ auch vom Lehrpersonal als neue chancenreiche Möglichkeit wahrgenommen und entsprechend vorbereitet wird. Wenn die Kinder nur stundenlang ohne jegliche Anleitung im Wald unterwegs sind, werden zum Beispiel eher weniger mathematische Lerneffekte zu beobachten sein. Gibt man ihnen hingegen Anregungen, können sie diese für Forschungsreisen nutzen. Diese Forschungsreisen sind in sehr vielfältiger Form möglich und bereits in kleinsten Outdoorbereichen wie zum Beispiel Totholzhecken oder Blumenbeeten umsetzbar.

Der Lerneffekt basiert auf der Neugierde der teilnehmenden Kinder an der zu erforschenden neuen Lernumgebung. Die Offenheit für Neues und das Interesse daran – daran, dieses zu erforschen – ist das Wesen dieser Unterrichtsart. Denn genau diese Schlüsselqualifikationen stehen in einem Großteil der Berufsanforderungskataloge des 21. Jahrhunderts. Wie sollen sie erlangt werden, wenn die geistigen Anreize dazu nicht geboten werden, wenn in einer digitalisierten Lernumgebung diese Qualifikationen nur in sehr speziellen Bereichen erworben werden können?

Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurde im Wintersemester 2020 folgende Situationsanalyse an 142 Schulen im Burgenland durchgeführt. Die Ergebnisse lassen interessante Rückschlüsse einerseits zum derzeitigen Stand der Unterrichtsaktivitäten im Freien an verschiedensten burgenländischen Bildungsinstitutionen und andererseits zu den Fortbildungswünschen des dort unterrichtenden Lehrpersonals zu.

2 COVID-19 und die Folgen für den Unterricht

Das Jahr 2020 stellte die gesamte Welt des 21. Jahrhunderts durch eine Pandemie vor komplett neue Herausforderungen. Besonders im Bildungsbereich kam es zu völlig unerwarteten Situationen, da die Schulen entweder ganz geschlossen und der Unterricht auf Homeschooling-Basis organisiert wurde oder der Unterricht in den Schulen gänzlich neu konzipiert werden musste, um den Anforderungen in Bezug auf die Hygienevorschriften zur Eindämmung der Pandemie gerecht zu werden. Dabei fielen in jeder Pressekonferenz und in jedem Erlass des zuständigen Ministeriums unweigerlich die Worte: Abstandsregeln einhalten bei möglichst vielen Unterrichtseinheiten im Freien (Sichere Schule – Schulbetrieb im Schuljahr 2021/22. Erlass des BMBWF GZ 2021-0.707.002).

Daraus ergeben sich in der Folge gleich mehrere Fragen:

- Wo kann der Unterricht im Freien denn stattfinden?
- Welche räumlichen Gegebenheiten sind dafür notwendig?
- Welche Inhalte können im Freien unterrichtet werden?
- Welche Voraussetzungen (inkl. Materialien) sind zu bedenken?
- Wie kann das Lehrpersonal dafür ausgebildet werden?

Spekulationen helfen bei der Beantwortung nicht weiter. Deshalb entschloss sich das Team des Zentrums Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland nach dem ersten Lockdown, diese Fragen von den Lehrkräften persönlich beantworten zu lassen. Die Ergebnisse sind aus der hier nun vorliegenden Studie ersichtlich.

2.1 Umfrageeckdaten

Für die Art der Befragung wurden Telefoninterviews gewählt, da so möglichst viele Schulen im Burgenland erreicht werden konnten. Um einen

Querschnitt durch das gesamte Schulsystem zu bekommen, wurden alle Schularten in die Befragung mit einbezogen. Es wurden somit Volksschulen, Mittelschulen, Gymnasien, Allgemeine Sonderschulen, Polytechnische Schulen und Berufsbildende mittlere und höhere Schulen befragt. Insgesamt nahmen 142 Schulen an der Befragung teil, wie in Tabelle 1 dargestellt ist.

Bedingt durch die geografische Situation des Bundeslandes sind die Volksschulen jene Schulart, welche am meisten vertreten ist. Da es im Burgenland sehr viele kleine Ortschaften und Dörfer gibt, sind viele alte Dorfschulen noch erhalten und werden meist einklassig geführt (Schulführer Burgenland 2022). Fast in jedem Dorf oder Ortsteil gibt es zumindest eine dieser einklassigen Volksschulen, um den Kindern das Pendeln zu großen Schulstandorten im Volksschulalter noch zu ersparen. Bei der Befragung nahmen 99 Volksschulen aus dem gesamten Burgenland teil. Ganz anders verhält es sich mit den Standorten für die Sekundarstufen I und mit Sonderpädagogischen Zentren. Diese sind immer mehrklassig und in größeren Orten (Schulführer Burgenland 2022). 26 Mittelschulen und 4 Allgemeine Sonderschulen nahmen ebenfalls an der Befragung teil. Da das Thema auch die Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Oberstufen betrifft, beteiligten sich außerdem 4 Gymnasien (mit Unterstufe und Oberstufe im selben Gebäude), 2 Polytechnische Lehrgänge und 7 BHS (HAK, HTL,...)

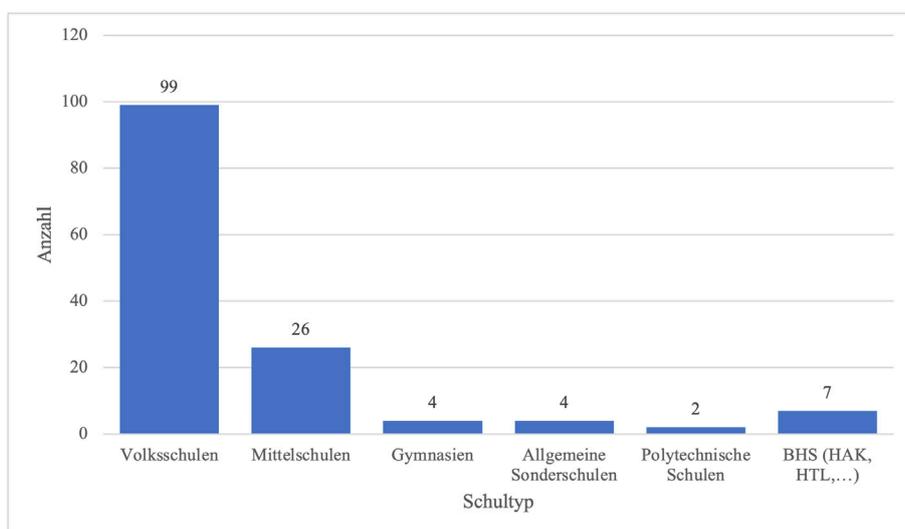


Tabelle 1: Übersicht der teilnehmenden Schularten

3 Unterrichtsorte im Freien

Dass Unterricht im Freien nicht nur bedeutet, das Mobiliar eines Klassenzimmers auf die Terrasse oder in den Schulhof zu transportieren, sei allen weiteren Ausführungen vorangestellt. Welche Unterrichtsorte sind jedoch ideal für Unterrichtsaktivitäten im Freien bzw. wo kann der Unterricht draußen unter den besten Voraussetzungen stattfinden?

3.1 Schulhöfe

Wie schon in der Einleitung beschrieben worden ist, sind auch durchaus kleine Bereich inspirierend und können zum erforschenden Lernen anregen. Diese finden sich zum Beispiel in Schulhöfen mit Hochbeeten, gestalteten Ecken oder Hecken als Abgrenzungen. Diese können aber auch speziell für den Unterricht im Freien erst gemeinsam mit den Kindern angelegt werden, da die Phase des schaffenden Handelns schon eine wertvolle Erfahrung darstellen kann. So kann ein Schulhof so gestaltet werden, dass er als Freiluftklasse oder grünes Klassenzimmer einen Ort darstellt, wo Regelunterricht der verschiedenen Fächer im Freien in einer zum Forschen auffordernden Umwelt stattfinden kann (Wolf & Haubenhofer, 2016).

3.2 Sportplätze

Ganz anders verhält es sich mit Sportplätzen und Bewegungsbereichen. Sie sind dafür konzipiert, dass sich die Kinder im Freien bewegen, sozial interagieren und sich weiters in der frischen Luft entspannen können. Sollten diese Sportanlagen direkt an Schulhöfe angrenzen, ist es ratsam, eine sowohl optische als auch bauliche Abgrenzung zu schaffen, damit Störungen verhindert werden. Eine sehr beliebte Möglichkeit dafür stellt die

Naschhecke dar. Diese Form der Hecke besteht aus verschiedenen Straucharten, deren Blühaspekte, Laubfärbungen und Fruchtbehang im Jahreszyklus wechseln. Sie sind für viele Tierarten – wie Insekten, Vögel und Kleinsäugetiere – ein Lebensraum, laden die Kinder zum Beobachten ein und stellen weiters einen optimalen Wind- und Sichtschutz dar (Best Practice-Beispiele Bodenbündnis Österreich 2022).

3.3 Schulgärten

Dieser Bereich ist für die Schulen der vielfältigste Ort für den Unterricht im Freien. So können dort zum Beispiel diverse Möglichkeiten der Nahrungsmittelproduktion- und Verarbeitung in gärtnerische, planende, kochende, etc. Tätigkeiten umgesetzt werden. Forschungsprojekte zu mannigfaltigen Themen nehmen hier ihren Ursprung, aber auch Mathematik und der Spracherwerb ist ohne Probleme im Schulgarten möglich, wenn die Natur nicht nur als Kulisse, sondern als richtungsweisende Komponente eingesetzt wird (Mayer, 2015).

3.4 Welche räumlichen Gegebenheiten stehen burgenländischen Schulen im Freien zur Verfügung?

Bevor es zu den Inhalten des Unterrichtens im Freien ging, galt es zu klären, ob die Schulen im Burgenland überhaupt geeignete Plätze dafür haben, bzw. wo genau diese spezielle Unterrichtsform stattfinden kann?

Deshalb wurde im Rahmen der vorliegenden Befragung festgestellt, welche Lernorte im Freien an den befragten Schulen vorhanden sind bzw.

welche räumlichen Möglichkeiten für den Unterricht im Freien zur Verfügung stehen. Dabei zeigte sich, dass 85 der 142 teilnehmenden Schulen über einen Schulgarten verfügen. Das entspricht fast zwei Dritteln der Gesamtzahl. Weitere 28 Schulen können einen Schulhof nutzen. Verschwindend klein ist hingegen der Anteil jener Schulen mit einem eigenen Sportplatz. Nur drei von 142 teilnehmenden Schulen haben diese Outdoormöglichkeit. Auffallend an diesem Ergebnis ist bei genauer Betrachtung, dass in der Oberstufe fast drei Viertel aller befragten Schulen über einen Schulgarten verfügen und nicht einmal ein Viertel davon einen Sportplatz besitzt.

Zahlenmäßig an der Spitze der Schularten mit Schulgarten liegen mit 66 Schulen die Volksschulen, wo genau zwei Drittel der Schulen über einen Garten verfügen. Ein weiteres Fünftel aller teilnehmenden Volksschulen hat einen Hof; keine Volksschule hat einen Sportplatz zu Verfügung. Danach folgen die Mittelschulen mit zehn von 26 Schulen, welche einen Schulgarten besitzen. Hier sind es schon nur mehr etwas mehr als ein Drittel aller befragten Schulen. Des Weiteren haben acht Schulen einen Hof, was knapp einem Drittel aller teilnehmenden Mittelschulen entspricht. Wie in Tabelle 2 veranschaulicht wird, verfügt von den teilnehmenden Schulen weder eine Volks- noch eine Mittelschule über einen eigenen Sportplatz.

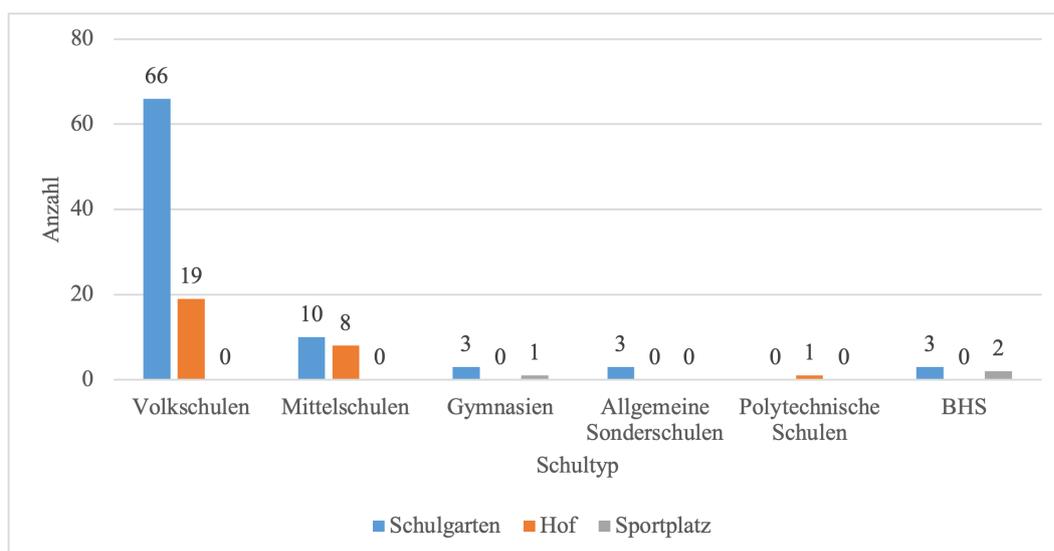


Tabelle 2: Unterrichtsmöglichkeiten im Freien in den verschiedenen Schularten

Das Ergebnis bedeutet in weiterer Folge, dass 14 Volksschulen, acht Mittelschulen, drei BHS, eine Allgemeine Sonderschule und eine Polytechnische Schule über keinen speziellen Platz für den Unterricht im Freien verfügen. Auf dieses Problem wird gleich noch näher eingegangen werden, da sich in den Einzelinterviews sehr individuelle und kreative Lösungswege dafür ergaben.

4 Möglichkeiten für Unterrichtseinheiten im Freien ohne eigenen Schulgarten oder Hof

Bevor auf die individuellen Varianten der Nutzung von Outdoormöglichkeiten im Burgenland näher eingegangen wird, ist festzuhalten, dass Unterricht im Freien keineswegs nur an ein schuleigenes Freigelände gebunden sein muss. Jede Umgebung im Freien bietet die Möglichkeit für entdeckende Forschungsreisen der Kinder.

Wer jetzt verneinend den Kopf schüttelt, sei auf eine europaweite Studie hingewiesen, welche Outdoorlernplätze in Großstädten wie Edinburgh oder Kopenhagen genauer unter die Lupe nahm. So wurden zum Beispiel Wiesen am Rand von Sportplätzen, bewachsene Straßenpflaster und Beete auf ihre Tauglichkeit als Unterrichtsplätze im Freien hin analysiert. Das Resümee daraus war, dass selbst der kleinste Platz eine Vielzahl an Anregungen bieten kann. Wenn sowohl die Lehrer_innen als auch die Kinder dies erkennen, dann wird der Unterricht im Freien ohne großen Mehraufwand eine Bereicherung für das ganze Unterrichtsgeschehen darstellen.

4.1 Outdoorunterrichtsplätze an schulfremden Plätzen im Burgenland

Natürlich ist es nicht immer möglich, dass Schulen automatisch über Plätze im Freien verfügen. Viele jener Schulen, welche bei der Befragung angegeben haben, über keinerlei eigene Outdoormöglichkeiten zu verfügen, haben kreativ andere Wege gefunden, um Unterrichtseinheiten im Freien anbieten zu können.

4.1.1 Gemeinschaftsgarten einer Volksschule zusammen mit einem Kindergarten oder einer Mittelschule

Ein Gemeinschaftsgarten bietet den Vorteil, dass verschiedenste Bereiche im Freien von mehreren Bildungseinrichtungen genutzt werden können. Damit die vorhandenen Outdoororte allerdings von Schüler_innen aus verschiedenen Schulen problemlos besucht werden können, bedarf es vorher einer genauen zeitlichen Absprache. Wenn spezielle Projekte im Freien umgesetzt werden (z. B. Hochbeete anlegen), muss dafür die Erlaubnis aller Benutzer_innen und ein Pflegeplan angelegt werden.

Transition im Freien

Als weiterer großer Vorteil des Gemeinschaftsgartens ist zu verzeichnen, dass Kinder unterschiedlichster Altersstufen im Freien während ihrer Kindergarten- und Schulzeit miteinander Kontakt haben. Dies ist besonders bei den pädagogischen Nahtstellen wie dem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule und von der Volksschule in die Sekundarstufe I sehr vorteilhaft, da die oft gefürchtete „Nahtstellenproblematik“ so fast gänzlich wegfällt (Übergänge gestalten 2021). Die Kinder kennen schon ältere Kinder und auch die Lehrpersonen in der nächsten Bildungseinrichtung und haben so keine Hemmungen angesichts der Herausforderungen einer neuen Schulart. Wie im Handbuch „Bildungsbrücken bauen, Transition begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich genau beschrieben wird, ist es im Bereich der Nahtstellen wichtig, dass die Kinder sich auf die neue Lebensphase freuen, um alle damit einhergehenden Veränderungen gewinnbringend nutzen können. Um dieses Ziel zu erreichen, können die Lehrkräfte sich Kooperationsmöglichkeiten überlegen und diese anschließend konkret planen und umsetzen (Ganglbauer & Lindinger, 2017).

4.1.2 Schulgarten im Ort

Oft sind die Schulstandorte zwar verkehrstechnisch sehr günstig gelegen, bieten dafür aber keinen Platz

im Freien. „Bewegung ist eine Voraussetzung des Lebens und wichtig für die Entwicklung der Selbstbildung und der Lebensqualität eines Menschen.“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2007). Wenn diese Aussage als Basis für die schulischen Bewegungsangebote herangezogen wird, dann erhält der Bewegungsfaktor im Unterrichtsgeschehen eine tragende Bedeutung. Noch prägnanter formuliert bedeutet dies: „Bewegung eröffnet dem Kind den Zugang zur Welt“ (Zimmer 2000, S. 37).

Für Kinder stehen bei der Entdeckung ihrer Lebensumwelt die Sinne im Vordergrund. Sie „begreifen“ mit allen Sinnen ihre Umwelt und nehmen sie mit Hilfe ihres Körpers ganzheitlich wahr. Die Bewegung ist dabei der Motor, welcher notwendig ist, um neue Dinge zu erreichen und zu erkunden. Erst später wird der Geist aktiv eingesetzt, um darüber nachzudenken und logische Schlüsse und Verbindungen zu suchen (Unser Bild vom Kind Quelle 2022). Um auf die Bedürfnisse der Kinder wie den Bewegungsdrang und die Lust am entdeckenden Lernen einzugehen und Unterrichtssequenzen im Freien zu ermöglichen, bieten manche Gemeinden deshalb Schulgärten im Ort an. Diese Gärten sind wie Privatgärten umzäunt, aber die Klassen haben eine Besuchserlaubnis und dürfen sie je nach Abmachung mit der Gemeinde benutzen. Besonders bekannt ist dabei das „urban gardening“, wobei Beete bepflanzt und abgeerntet werden. Problematisch sind hierbei freilich die Sommerferien, da die Beete während dieser zwei Monate auch gepflegt werden müssen. In Schulgärten sind diese Zonen, wenn sie im Sommer nicht betreut werden, oft nicht weiter störend. In öffentlichen Bereichen verhält es sich allerdings ganz anders. Hier ist der Sommer die Hauptaktivitätszeit und ein nicht gegossenes oder überwuchertes Beet fällt negativ auf. Eine Lösung hierfür ist es, nur Kräuter oder relativ trockenheitsresistente Pflanzen anzubauen, um diese dann im Herbst wieder weiter zu betreuen und zu verarbeiten.

4.1.3 Küchenwald

Eine weitere neue Variante ist der Küchenwald als Outdoorplatz. Entsprechend dem Outdoorküchen-

trend kam es zu der Idee, einen der Schule angrenzenden Wald für die Nutzung als Lernort im Freien zu adaptieren. Dafür wird eine Waldlichtung mit Kochplatz, Sitzgelegenheiten und Hochbeeten adaptiert. Diese Variante hat den Vorteil, dass sie sehr flexibel und beliebig erweiterbar ist. Tipps zur Kräutertrocknung, Biotop mit Wasseranalysestationen etc. sind nur einige weiterführende Ideen.

4.1.4 Themenwege

Diese Form von Flächennutzung im Freien erfordert viel Engagement von schulischer Seite. Die Gemeinde bietet dabei der Schule die Möglichkeit, einen Wanderweg oder ein bestimmtes öffentliches Areal zu einem speziellen Thema zu gestalten: zum Beispiel für das Anlegen einer Streuobstwiese mit alten Obstsorten und deren Pflege, den Bau eines begehbaren Nützlings-Hotels für verschiedenste Insektenarten oder einen Stationenweg, welcher verschiedenste Waldbewohner und deren Lebensweise vorstellt. Planung und Gestaltung erfolgen bei Bedarf in Absprache oder Kooperation mit dem Bauamt.

4.1.5 Blumenwiese

Dieser Trend geht Hand in Hand mit der Idee, Bienen beim Überleben zu helfen und auch die Kinder dafür zu sensibilisieren. Manche Schulen legen dafür eigene Blumenwiesen an, andere dürfen die Wiesen der Stadt nutzen. Oft wird mit örtlichen Imker_innen zusammengearbeitet, um bei der Honigerzeugung mithelfen zu können.

5 Wünsche, Ideen und Anregungen für Lehrer_innenfortbildungsseminare im Freien

Nachdem die räumlichen Gegebenheiten im ersten Teil der Befragung abgeklärt wurden, beschäftigt sich der zweite Teil der Befragung mit den Wünschen der Pädagog_innen in Bezug auf Fortbildungen im Freien. Dabei ist anzumerken, dass die aktuell vorherrschende Situation an den Schulen sehr von der Corona Pandemie geprägt ist. So dür-

fen zum Beispiel Unterrichtseinheiten zu Bewegung und Sport entweder im Freien oder mit Straßengewand im Turnsaal ohne Körperkontakt abgehalten werden (Bewegung und Sport im Regelschulwesen. 2021). Dies stellt eine sehr große Einschränkung dar, da zum Beispiel ohne gegenseitiges Sichern kein Geräteturnen möglich ist, keinerlei Ballspiele ohne Körperkontakt durchführbar sind und auch andere Spielformen nur sehr eingeschränkt umgesetzt werden können.

Die Pandemie hat auf die Gesellschaft große Auswirkungen und daher Wünsche in der Gesellschaft entwickelt oder verstärkt. Eine proaktive Einstellung zur Lebensmittelbeschaffung und deren Verarbeitung, durch Selbstanbau und Nutzung der eigenen Lebensmittel beim Kochen, vermittelt etwa das positive Gefühl etwas Gutes für sich selbst in einer unsicheren Zeit gestalten zu können. Die zur Verfügung stehende Zeit mit einem organisierten Plan optimal zu nutzen, den eigenen Körper dadurch zu stärken und in weiterer Folge auch höhere Ziele damit zu verfolgen, wie zum Beispiel die

Vermeidung von Luftverschmutzung durch lange Einkaufsfahrten, beugt Zuständen emotionaler Erschöpfung vor (Hadi, 2021). Dieser Trend hat auch seinen Einzug in das Schulwesen gefunden und entsprechend dazu orientieren sich die Wünsche nach Fortbildungsveranstaltungen neu.

Da sich je nach zu unterrichtender Altersgruppe verschiedene Wünsche von Lehrpersonen ergeben, werden in den folgenden Ausführungen jene der Primarstufenlehrer_innen von jenen der Sekundarstufenlehrer_innen I + II getrennt betrachtet. Die Grundfrage war dabei: „Welche Wünsche haben Sie für Fortbildungen im Freien?“ Wenn die Antworten sich auf die Fortbildungsart konzentrierten, wie zum Beispiel „Mehr Bewegungsangebote im Freien“, wurde auch noch gefragt, welche speziellen Inhalte bevorzugt behandelt werden bzw. in welchen Bereichen die Themen angesiedelt sein sollen.



Tabelle 3: Fortbildungswünsche des Lehrpersonals in der Primarstufe

5.1 Fortbildungswünsche Volksschule

Über ein Drittel der befragten Personen in der Primarstufe gaben als Wunsch Fortbildungen im Sport- und Bewegungsbereich mit dem Fokus auf kontaktlosen Spielen an. Diese Spieleform ist bis 2020 kaum angewandt worden. Kinder ziehen Schlüsse aus ihren Handlungen und setzen diese dann im Alltag um. Das Spiel ist eine interaktive Handlung, welche die Möglichkeit bietet, selbst nach Lösungsstrategien zu suchen und aus der Sicherheit auszubrechen, dass man sich darauf verlässt, dass andere bereits fertige Lösungen anbieten, welche übernommen werden können (Mit diesen wertvollen Methoden lernen Kinder und Jugendliche, Verantwortung zu übernehmen 2022). In diesem Bereich hat demnach ein vollkommenes Umdenken stattfinden müssen. Doch hier zeigt sich auch eine Forschungslücke.

Der am zweithäufigsten genannte Wunsch galt den naturwissenschaftlichen Experimenten. Über ein Fünftel aller Befragten regte dazu an, die Natur als Basis für Experimente zu nutzen. Dieser Trend wird schon seit rund acht Jahren von der Verfasserin beobachtet. Bis dahin war das Interesse hier auf Experimente mit möglichst „neuen und chemischen“ Materialien gerichtet. Je mehr es dabei schäumte, blitzte, blubberte etc., desto interessanter erschien das Experiment den Kindern. Mittlerweile kam es zu einer Trendwende und die naturnahe Erziehung begann wieder in den Vordergrund zu rücken. Das Wissen früherer Generationen bekam eine wichtige Bedeutung. Kinder sind neugierig, diese Inhalte auch erforschend begreifen zu können und die Natur auf ihre Art und Weise zu entdecken. Diese Tatsache stellt die Basis für alle Experimente, Projekte und Aktivitäten in der Natur dar (Kinder am Puls der Natur, 2021). Schulgärten bieten sich dabei optimal als Versuchslabor an, da die meisten der benötigten Utensilien ganz einfach gesammelt, gepflückt oder geerntet werden können. Besonders spannend ist es dabei, eine Versuchsreihe wachsen zu lassen. Dies kann zum Beispiel mit dem Anbau von bestimmten Obst- und Gemüsesorten beginnen und mit deren Pflege und anschließenden Einsatz bei Experimenten enden.

Zwei weitere der von den Lehrkräften genannte Wünsche für Fortbildungen können ebenfalls im Schulgarten abgedeckt werden. Die Gestaltung und Pflege von Hochbeeten sowie die Verarbeitung der darin wachsenden Produkte im Kochunterricht ist ebenfalls für rund ein Fünftel aller Befragten als Fortbildungswunsch interessant. Sei es nun das direkte Vorkochen oder das Haltbarmachen durch zum Beispiel Fermentation, hier ist eine Trendwende zu beobachten.

Die Wünsche auf Platz fünf bis sieben entstammen anderen Bereichen. Hier stehen neue Unterrichtsettings im Freien im Vordergrund.

Jedoch gibt es einige Fragen, die sich Pädagog_innen stellen, bevor sie den Schritt in den Unterrichtsraum „Natur“ wagen. Wie kann der gesamte Unterricht draußen abgehalten werden, ohne an Effizienz zu verlieren? Wodurch kann die Aufmerksamkeit der Schüler_innen erhalten bleiben, obwohl es doch vielfache Ablenkungen gibt? Wie ist der Wechsel von der Klasse ins Freie organisatorisch bestmöglich durchführbar? Diese und noch viele andere Fragen ergeben sich, bevor wirklich im Freien unterrichtet werden kann. Die Fortbildungsseminare in diesem Bereich müssen deshalb im Vorfeld viele theoretische Fragen abklären und anschließend praktische Beispiele einbauen, um die Teilnehmer_innen umfassend zu informieren.

Alle weiteren Fortbildungswünsche der Pädagog_innen widmen sich der Planung und Pflege von Schulgärten und deren Bewohner_innen zum Beispiel der Wildbienen. Dafür können in Teilen des Schulgartens Blumenwiesen angelegt oder Kräuterbeete und Nützlings-Hotels geplant und verwirklicht werden. Eine Vorreiterrolle nimmt dabei in Bezug auf den Unterricht im Freien in Zusammenarbeit mit Expert_innen die Zusammenarbeit mit Imker_innen zur aktiven Erhaltung der Bienenpopulation ein. Es ist jedoch wichtig, dass Bienen mit adäquaten Futterquellen versorgt werden, weshalb in vielen Schulen Blumenwiesen angelegt werden. Wenn diese richtig gepflegt werden, dann können sie von den verschiedensten Insektenarten genutzt werden. Hier ist viel Potential für fächerübergreifende Aktivitäten gegeben.

Allgemein ist zu vermerken, dass der Unterricht im Freien ohne Pandemie sehr bereichernd, spannend und interessant sein kann. Der Unterricht im Freien ist für alle Beteiligten ein Abenteuer, welches viel Potential für neue Entdeckungen bietet. Er ist nicht an fix gestaltete Räume oder Materialien gebunden und kann somit sehr individuell ausgerichtet und immer wieder den jeweiligen Voraussetzungen und Interessen entsprechend adaptiert werden. Zudem ist es ein großartiges Erlebnis, von der Natur als Lernfaktor und Klassenraum zugleich unterrichtet zu werden.

5.2 Fortbildungswünsche Sekundarstufe I+II

Anders als bei der Primarstufe steht bei der Sekundarstufe der Wunsch nach naturwissenschaftlichen Experimenten vor dem Wunsch nach kontaktlosen Spielen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass in dieser Altersstufe sich die Interessen schon eher spezialisieren und Jugendliche mit Interesse an NAWI-Experimenten und Projekten diese eher weniger zu Hause als Jugendliche, welche sich auf gewisse Sportarten konzentrieren und diese in Vereinen

oder Gruppen ausüben können, umsetzen können. Unterricht im Freien kann deshalb eine willkommene Abwechslung darstellen und das Interesse an Fortbildungsveranstaltungen, um Unterricht im Freien kompetent durchführen zu können, ist entsprechend groß. Zudem sind viele Pädagog_innen darum bemüht, den Unterricht durch Experimente zu bereichern.

Auf Platz drei und vier der gewünschten Fortbildungsveranstaltungen standen genauso wie im Primarbereich die Errichtung von Hochbeeten, inklusive Betreuung und Verarbeitung der daraus erwachsenden Produkte im Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“. Hier war besonders auffällig, dass alle Lehrpersonen, welche diese Wünsche äußerten, zudem gleich weitere Ideen zum Thema einbrachten, wie zum Beispiel die Hochbeet-Herstellung aus Paletten im Werkunterricht etc.; bei genauer Nachfrage stellte sich heraus, dass alle Befragten diesen Bereich ideal für fächerübergreifenden Unterricht finden und in der Folge sehr interessiert an Lehrveranstaltung wären, wo derartige Unterrichtsprojekte mit fächerübergreifenden Aktivitäten thematisiert werden.

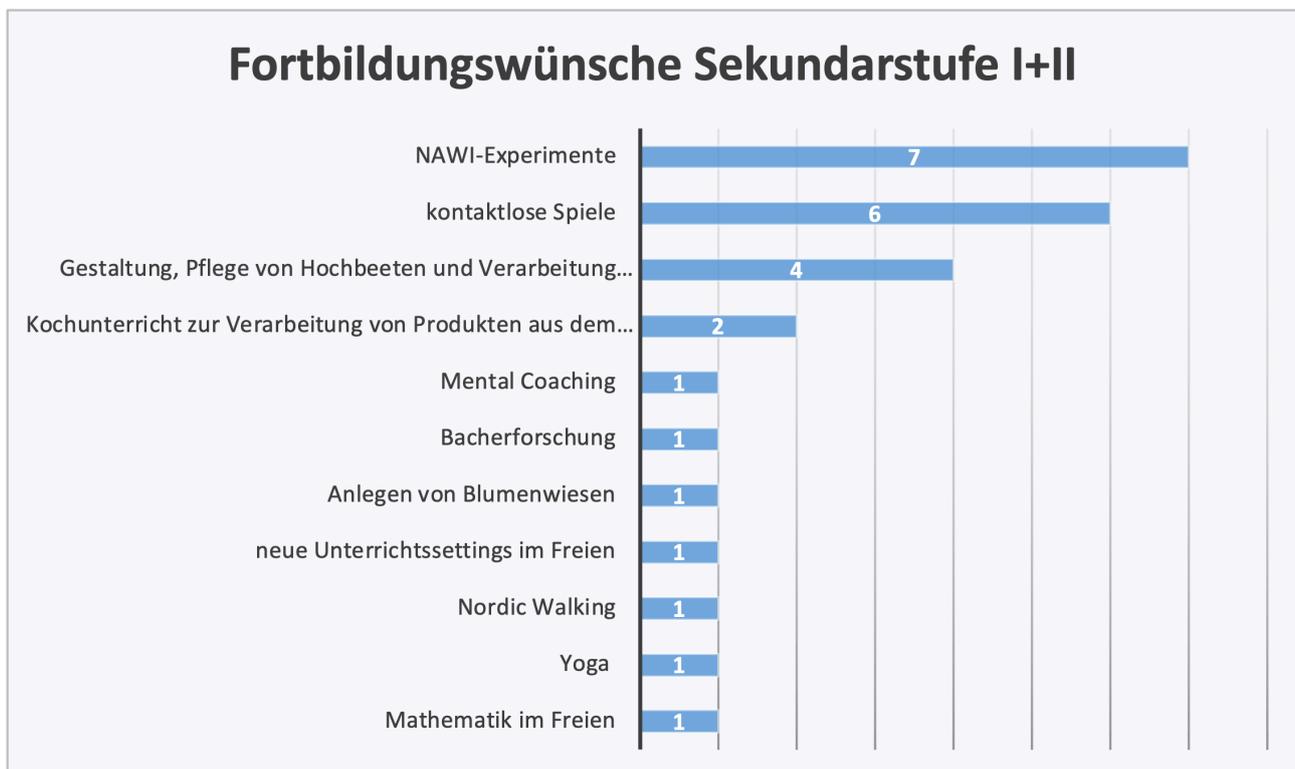


Tabelle 4: Fortbildungswünsche der Lehrer_innen in der Sekundarstufe I+II

Die folgenden Plätze wurden in der Befragung zwar nur jeweils von einer Lehrperson einer Schule angesprochen, bei der telefonischen Diskussion während der Befragung über mögliche Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen erregten sie aber das Interesse von mindestens acht weiteren Lehrer_innen an anderen Sekundarstufen.

Jenes Thema, das von den meisten befragten Personen genannt wurde, ist Mental Coaching. Hier ist allerdings die Unterscheidung zwischen Inhalten, welche speziell zur geistigen Stärkung im Erwachsenenalter dienen, und jenen, welche für Kinder passende Aktivitäten bieten, notwendig. Beide Personengruppen erlebten in den vergangenen Monaten der Pandemie bisher ungekannte psychische Herausforderungen, welche noch lange nicht bewältigt sind und in der Folge in vielen Fällen ohne Hilfe nicht positiv abgeschlossen werden können. Die Lehrperson soll den Schüler_innen in der sehr herausfordernden Zeit eine Stütze und Hilfe sein, würde diese Hilfe aber selbst benötigen. Mental Coaching scheint also seine Berechtigung im Fortbildungskatalog zu besitzen – und welcher schulische Ort bietet sich dafür besser als ein Schulgarten an?

Der nächste Bereich ist die Erforschung von Bächen, Bachufern und deren Bewohner_innen. Dabei war vor einigen Jahren noch der Trend zu beobachten, dass viele Schulen ein eigenes Biotop bauen wollten, um die Vorgänge darin genau unter die Lupe zu nehmen. Da aber stehende Gewässer so manches Problem wie das Veralgeln bei Überhitzung mit sich bringen und doch eher pflegeintensiv sind, geht das hier dargestellte Interesse dahin, Bäche, die durch die Ortschaften, Dörfer und Städte fließen, im Rahmen des Unterrichts zu analysieren. Hier ist der Wunsch nach dem nötigen Fachwissen wie Wasseranalysen, Tierbestimmungen und ähnlichen Basisaktivitäten für die NAWI-Fächer groß. Auf der Landkarte unseres Bundeslandes ist ersichtlich, dass nahezu jeder Schulstandort den Zugang zu einem fließenden Gewässer besitzt und so ohne großen finanziellen Aufwand diese Umgebung für schulische Zwecke adaptieren kann. Dieser Wunsch ist zu vereinbaren mit dem Wunsch nach neuen Unterrichtssettings im Freien.

Sehr viel diskutiert wurde bei der Befragung nach den Wünschen die Anregung, „neue Sportarten“ im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen ausprobieren zu können. Hier stehen einander zwei grundlegende Haltungen gegenüber: einerseits jene Lehrer_innen, die gerne neue Techniken und Sporttrends ausprobieren und dieses Wissen dann in ihren Unterricht einbauen wollen, und andererseits jene Lehrer_innen, welche der Überzeugung sind, dass diese Aktivitäten keinen Platz im Unterricht haben, da sie nicht in den Lehrplänen zu finden sind. Dazu kann bemerkt werden, dass alle österreichischen Lehrpläne Rahmenlehrpläne sind, welche in jedem Fach genügend Platz für neue Aktivitäten bieten. Durch diese Form der Lehrplangestaltung ist eine Offenheit gegenüber neuen Trends immer gegeben. Besonders in der Pubertät sind viele Jugendliche für neue Wege offen, um ihren Körper besser verstehen und in weiterer Folge pflegen zu können. Mental Coaching, Nordic Walking und Yoga sind nur einige Beispiele, um dies umzusetzen. Wenn diese Aktivitäten als permanenter Bestandteil des täglichen Lebens gewertet werden, ist es auch viel einfacher, offen für andere Wege zu sein, anstatt sich nur auf die Arbeit zu fixieren und in weiterer Folge den Körper einseitig zu überfordern. Die Idee vieler Pädagog_innen, den Unterricht im Freien für pädagogische Aktivitäten zu nutzen, ist für alle Beteiligten ein Gewinn in vielen Bereichen. Das kommende Studienjahr im neuen Modus nach der Pandemie ist genau der richtige Zeitpunkt, um im Fortbildungsbereich aktiv darauf einzugehen.

6 Besondere Ideen und Anregungen

Bei der Befragung der Lehrer_innen wurde nach besonderen Ideen und zusätzlichen Anregungen für Fortbildungen gefragt. Dabei äußerten einige Pädagog_innen sehr individuelle und detaillierte Wünsche, welche im folgenden Kapitel beschrieben werden.

Der Unterricht im Freien ist in vielen Bereichen ganz anders als der herkömmliche Unterricht im Klassenzimmer und muss gut geplant werden, um optimal umgesetzt werden zu können. Er stellt deshalb höhere Ansprüche an die Lehrkraft in der Vorbereitungsphase.

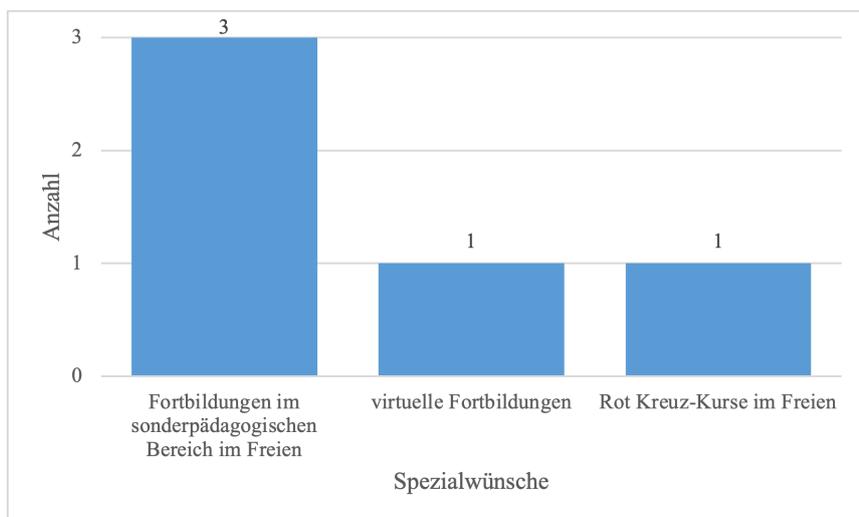


Tabelle 5: Spezialwünsche an Fortbildungsveranstaltungen

6.1 Unterricht im Freien für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Unterrichtseinheiten mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) sind eine zusätzliche Herausforderung, da auf die speziellen Bedürfnisse individuell eingegangen werden muss und diese Zusatzkomponenten schon in der Vorbereitungsphase eine tragende Rolle spielen. Es kann nicht jede Unterrichtseinheit, welche mit Regelschüler_innen gut umsetzbar ist, automatisch für Kinder mit SPF geeignet sein, da oft schon ganz andere körperliche Voraussetzungen gegeben sind, welche eventuell nach Hilfsmitteln verlangen. Dementsprechend kam es bei der Befragung zu einer zusätzlichen Rubrik „Spezialwünsche“, welche von dem Wunsch nach Fortbildungen im sonderpädagogischen Bereich im Freien angeführt wird.

6.2 Virtuelle Fortbildungsveranstaltungen

Eine weitere Anregung war es, die Lehrveranstaltungen zu streamen, um sie dann als virtuelle Fortbildungen zu listen. Besonders interessant wäre in diesem Kontext ein Bereich mit Beispielen für Unterrichtseinheiten im Freien, wo Lehrer_innen ihre Ideen abspeichern und für interessierte Personen zugänglich machen können.

6.3 Rot Kreuz-Kurse

Die Idee, Rot Kreuz-Kurse im Freien anzubieten, ist gut umsetzbar, wobei im Vorfeld eine adäquate Ausweichmöglichkeit für Schlechtwettersituationen gesucht werden muss. Da während des gesamten Sommersemesters keine Kurse wegen der Pandemie abgehalten werden konnten, ist die Nachfrage in ganz Österreich derzeit enorm; die Rot Kreuz-Zentralen suchen in wöchentlichen Ausschreibungen Vortragende inklusive passender Vortragsorte. Wenn die

Hygieneregeln eingehalten werden können und es eine Beschattung sowie passende Sitzgelegenheiten gibt, spricht nichts dagegen, wieder Rot Kreuz-Kurse anzubieten, Schulgärten sind ein sehr angenehmer Platz dafür.

7 Resümee

„Unterricht im Freien“ zählt zu den neuen pädagogischen Schlagworten, welche während der Pandemie Zeit geprägt wurden. Das Konzept aber übersteigt, was Schlagwörter und Moden sind. Im Burgenland verfügt mehr als die Hälfte aller Schulen über eigene Schulgärten, welche optimal für das „draußen unterrichten“ genutzt werden können. Dabei werden Schulgärten in die Lernstrukturen integriert und die Kinder lernen sie als Lebens- und Lernräume zu schätzen, da sie aktiv die Natur mit allen Sinnen im Schulgarten wahrnehmen.

Literatur

Abdel Hadi, S., Bakker, A., Häusser, J. (2021). The Role of Leisure Crafting for Emotional Exhaustion in Telework During the COVID-19 Pandemic. Fachjournal Anxiety, Stress und Coping, Giessen.

Ganglbauer, D., & Lindinger, M. (2017). Bildungsbrücken bauen – Transition begleiten. Bildungsangebote an der Nahtstelle Wegweiser und Ratgeber. PH Oberösterreich, Linz.

Gesund aufwachsen in Sachsen (2007). Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen. Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.).

Mayer, A. (2013). Was wächst denn da? PH Publico 5/2013, S. 42–44.

Praxisratgeber Schulgarten (2013). Pädagogisches Institut Rheinland-Pfalz (Hrsg.).

Sichere Schule – Schulbetrieb im Schuljahr 2021/22. Erlass des BMBWF GZ 2021-0.707.002

Wolf, R., & Haubenhofer, D. (2016). Draußen ist es halt anders als drinnen. Zwischenbericht zur Begleitstudie Förderaktion „Spielplätze und Schulhöfe in Bewegung“. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien.

Zimmer, R. (2000). Entwicklungsförderung durch Bewegung S. 37–44. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): „Früh übt sich ...“ Band 16, Köln.

Schulführer Burgenland. Quelle: www.bildungserver.com/schulfuehrer/burgenland. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Übergänge gestalten: Kooperation von Bildungseinrichtungen. Quelle: <http://kinderinsalzburg.gv.at>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Unser Bild vom Kind. Quelle: <https://gemeinde24.at/upload/20191219082232>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Urban gardening. Quelle: <http://regionalesinoesterreich.com>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Internetquellen

Best Practice-Beispiele: Naschhecke. Quelle: <http://www.bodenbuendnis.or.at>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Best Practice-Beispiele: Bodenbündnis Österreich. Quelle: <http://www.bodenbuendnis.or.at>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Corona Detailinformationen Für Bewegung und Sport. Quelle: <http://www.bmbwf.gv.at/corona>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Herrmann, S. (2021) Lockdown-Alltag: Brot backen, ... Quelle: <https://sz.de/1.5267024>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Kinder am Puls der Natur. Quelle: <http://kinder-diy-trends.com>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Mit diesen wertvollen Methoden lernen Kinder und Jugendliche, Verantwortung zu übernehmen. Quelle: <http://www.news4teacher.de>. Letzter Zugriff: 10.11.2022.

Claudia Koch & Tanja Leberl

Sprachbildung in der Elementarpädagogik

Implementierung der Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF) im Burgenland

Der Beitrag befasst sich mit dem aktuellen Diskurs zum Thema der frühen sprachlichen Bildung und Förderung im Feld der Elementarpädagogik. Die besondere Bedeutung von frühkindlicher Sprache, der Spracherwerb und -bildung, sowie die Konsequenzen für eine bestmögliche Bildungsbegleitung durch die pädagogischen Fachkräfte werden aufgegriffen. Die Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse im Bereich der Sprache von Kindern stellt eines der zentralen Handlungsfelder von Elementarpädagog_innen in ihrem pädagogischen Alltag dar. Die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im Alter von 0–6 Jahren gelten als in hohem Maße bedeutsam für eine weitere gelingende Bildungsbiografie. Die momentane gesellschaftliche Entwicklung zeigt zudem, dass Kinder in Österreich immer früher und länger in Kinderkrippen und Kindergärten betreut werden. Damit steigen auch die Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Fachkompetenzen im Bereich der frühkindlichen Sprachbildung und Sprachförderung. Im Artikel werden elementarpädagogische Rahmenpläne und geltende gesetzliche Bestimmungen vorgestellt. Diese bilden die Grundlage für die Implementierung eines zusätzlichen Angebotes, das von Seiten der PPHB zum bestehenden Fortbildungsangebot im Bereich des Themenfeldes in der Elementarpädagogik initiiert wurde. Diese „Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF)“ mit einem breiten Angebot zu Sprachbildung und Sprachförderung sind eine innovative Maßnahme. Die inhaltliche Ausrichtung und das konkrete Angebot der ZsBF werden im Artikel ausführlich erläutert.

„Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009).

Sprachkompetenz gilt als wesentlicher Bestandteil einer gelingenden Bildungsbiografie und hat Studien zufolge einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation, den Bildungsweg und die individuellen Bildungschancen eines jeden Kindes (Wüst & Wüst 2010). Maßgeblich beeinflusst wird die Sprachentwicklung von den Eltern als primäre Bezugspersonen (Snow 1972; Bruner 1997; Griefhaber 2016; Becker-Stoll 2018). In der frühen Kindheit sind es zudem Elementarpädagog_innen in Kinderbetreuungseinrichtungen, denen eine besondere Verantwortung für die professionelle, pädagogische Beziehung zum Kind und der Sprachförderung zukommt. Pädagogische Fachkräfte begleiten frühpädagogische Bildungsprozesse, sie unterstützen

Kinder, ihre Sprache ko-konstruierend sukzessive zu erweitern (Reich 2008; Charlotte-Bühler-Institut 2009).

In den letzten Jahren gewann der Diskurs rund um die sprachliche Bildung und Förderung in der Elementarpädagogik an Bedeutung. Das liegt unter anderem daran, dass laut Statistik Austria (2022) die Anzahl an Kindern in Österreich, die bereits ab dem frühen Kindesalter, d. h. unter drei Jahren elementare Bildungseinrichtung besuchen, steigt. Rund 73.933 Unter-Dreijährige (29,1 %), also circa jedes dritte Kind in Österreich, besuchten im Kindergartenjahr 2021/22 eine Kinderkrippe oder alterserweiterte Kindergartengruppe. Das Burgenland liegt mit 37 % betreuter Kinder über dem Bundesdurchschnitt mit 29,1 %. Die Betreuungsquote der Drei- bis Fünfjährigen liegt in Österreich sogar bei 94,1 %. Auch hier liegt das Burgenland mit einer

Quote von 97,1 % über dem Bundesdurchschnitt (Statistik Austria 2022).

Bestehende Gesetze und Rahmenpläne zur frühen sprachlichen Bildung auf Bundes- und Landesebene

Um der Bedeutung der institutionellen frühen sprachlichen Bildung und Förderung einen gesetzlichen Rahmen zu verschaffen, wurden verschiedene Bundes- und Landesgesetze in Österreich verfasst. Dazu gehört in Österreich auf Bundesebene die Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen, die in Bezug auf die Sprachförderung zwischen Bund und Ländern abgeschlossen wurde. Auf Landesebene regelt das Burgenländische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (2009) die sprachliche Förderung von Kindern. In den Zielformulierungen wird mit Bezug auf die Grundlagendokumente für Elementarpädagogik, wie den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (Charlotte-Bühler-Institut 2009) die ganzheitliche Förderung von Kindern in der Bildungssprache Deutsch in elementarpädagogischen Einrichtungen festgelegt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den letzten beiden Kindergartenjahren, in denen systematisch und forschungsbasiert die frühe sprachliche Förderung als wesentlicher Bestandteil des elementarpädagogischen Handelns miteinbezogen wird. Als ein weiteres, grundlegendes Konzept gilt der Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule (2016).

Qualitätssicherung- und -erweiterung in Bildungseinrichtungen durch Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte

Der qualitätsvollen Sprachbildung und -förderung in den Bildungseinrichtungen kommt laut Tietze et al. (2016) eine hohe Priorität zu. Im Nationalen Bildungsbericht 2018 für Österreich, Schwerpunkt Elementarpädagogik (Hartel et al. 2018, 183–224), wird unter Bezugnahme auf internationale Studien ausgeführt, dass die angestrebte Qualität in den Bildungs-

einrichtungen nur dann erreicht werden kann, wenn die Rahmenbedingungen, wie Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und der Betreuung von Kindern in kleinen Gruppen, sowie die responsive Beziehungsgestaltung (ebd., 184) umgesetzt werden. Als unbestritten gilt im fachlichen Diskurs, dass die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in Hinblick auf eine umfassende sprachliche Entwicklung der Kinder relevant sind. Auch das letzte, verpflichtende Kindergartenjahr und der mögliche Zusammenhang zur sich entwickelnden Sprachkompetenz von Kindern wird erläutert. Dabei wird der Aspekt der Chancengleichheit besonders hervorgehoben. Studien belegen, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und/oder niedrigerem sozio-ökonomischen Status besonders von einer qualitätsvollen Sprachbildung im Kindergarten profitieren. Diese Kinder besuchen jedoch häufiger Bildungsinstitutionen mit niedriger Qualität. Chancengleichheit im Bereich Sprachentwicklung kann jedoch nur bei hoher pädagogischer Qualität erreicht werden (ebd., 189). Aus diesen Forschungsbefunden ergibt sich die Notwendigkeit, neben der Verbesserung der organisationalen Rahmenbedingungen die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu sichern bzw. laufend weiterzuentwickeln.

Wie aktuelle empirische Forschungsbefunde im Bereich der Sprachförderung zeigen, sind additive Sprachfördermaßnahmen in Kinderbetreuungseinrichtungen allein nicht ausreichend, um den Prozess des Spracherwerbes und die Sprachkompetenz der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte bestmöglich zu unterstützen (Beckerle 2017, 37f). Unter additiven Sprachfördermaßnahmen werden nach Beckerle (2017, 22) „Maßnahmen, die eine kompensatorische bzw. sekundär präventive Funktion haben“ verstanden. Diese richten sich in elementaren Bildungseinrichtungen an Kinder, die einen ausgewiesenen Sprachförderbedarf aufweisen. Für diese Kinder findet ein zeitlich, räumlich und personelles Zusatzangebot statt, welches sich an den Sprachkompetenzbereichen orientiert. Neben dem Angebot der additiven Sprachförderung, besteht eine zentrale Aufgabe von Elementarpädagogen darin, die Kinder bestmöglich bei Sprachbildungsprozessen zu begleiten. Um hierbei eine hohe

Qualität in der Bildungsbegleitung sicherzustellen, bedarf es regelmäßiger Fortbildungen zu Sprachbildung und alltagsintegrierter Sprachförderung. Wissenschaftliche Befunde zeigen, dass berufliche Fortbildungsmaßnahmen für Elementarpädagog_innen mit der Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen korrelieren. (Kämpfe, Betz & Kucharz 2021). Als nachhaltig wirksam zeigte sich hier die Implementierung von anwendungsbezogenen Fort- und Weiterbildungen. Als langfristig qualitätssteigernd gilt der Praxistransfer und die damit verbundene gemeinsame Aufarbeitung, Reflexion und Evaluation (Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017).

Implementierung der Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF) im Burgenland

Hier setzt das vorliegende Konzept der Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF) an. Die Strukturen hierfür wurden bereits ein Jahr nach Gründung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Elementarpädagog_innen auch im Bereich der Sprachförderung umgesetzt und bis heute laufend erweitert. Im Sommersemester 2008 startete der Hochschullehrgang "Frühe sprachliche Förderung" für Kindergartenpädagog_innen. Seit 2009/10 finden zusätzliche Projekte zur Sprachförderung statt. Im Sommersemester 2020 wurde der Hochschullehrgang "Alltagsintegrierte Sprachförderung" als weitere Qualifizierungsmaßnahme von pädagogischen Fachkräften zum Thema Sprachbildung eingeführt. Eine Weiterführung dessen stellt auch die Gründung der ZsBF im Herbst 2020 dar. Diese verstehen sich als Koordinationsstelle aller sprachbildenden Maßnahmen mit dem Fokus auf die Zielsetzungen in der Gesetzgebung und den Grundlagendokumenten für elementarpädagogische Einrichtungen.

Ziele und Angebote der Zentren zur frühen sprachlichen Bildung und Förderung (ZsBF)

Die Zentren verstehen sich als Begegnungs- und Austauschzone für Elementarpädagog_innen, mit

der Intention der Weiterentwicklung der Fachkompetenz in Bezug auf Sprachbildung und Sprachförderung. Strategische Ziele sind die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung in elementaren Bildungseinrichtungen des Burgenlandes.

Die Standorte befinden sich im Nord-, Mittel- und Südburgenland, um Pädagog_innen, Erziehungsberechtigten und Kindern in geographischer Hinsicht einen schnellen und niederschweligen Zugang zu den Zentren zu ermöglichen. Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in das breite Angebot der Zentren gegeben werden.

Ein Schwerpunkt der Zentren liegt auf den Fort- und Weiterbildungsangeboten zur Sprachbildung und Sprachförderung, die an den Zentrumsstandorten und der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland durchgeführt werden sowie in Form von standortspezifischen Inhouse-Schulungen für Elementarpädagog_innen an förderwürdigen Standorten.

Des Weiteren wurde für Interessierte eine exemplarische, didaktische Lernumgebung in Bezug auf individualisierte, differenzierte und alltagsintegrierte Sprachförderung in den ZsBF installiert sowie eine analoge und digitale (Fach-)Bibliothek eingerichtet, welche von die Pädagog_innen genutzt werden kann.

Für Kinder und deren Erziehungsberechtigte bieten die Zentren Sprachstandfeststellungen an. Anlassbezogen, z. B. wenn ein Kind von der Besuchspflicht im Kindergarten ausgenommen ist, kann die Erfassung der Sprachkompetenz mittels der Beobachtungsbögen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK kompakt) bzw. zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK DaZ kompakt) an den Zentren durchgeführt werden. Im Zuge dessen können die Erziehungsberechtigten auch Informationen über etwaige nächste Schritte einholen.

Ebenfalls dienen die Zentren als Unterstützungsangebot für Pädagog_innen bei Fragen rund um den Einsatz der Beobachtungsbögen BESK kom-

pakt und BESK DaZ kompakt, der Auswertung und Interpretation der damit erhobenen Ergebnisse. Die Pädagog_innen erhalten weitere Unterstützung in den Bereichen Sprachdiversität und Mehrsprachigkeit, beispielsweise in der Erstellung einer individualisierten und differenzierten Förderplanung für jedes Kind, Anregungen zur ressourcenorientierten, alltagsintegrierten Sprachbildung, der Gestaltung einer sprachfördernden Lernumgebung, und dem theoriegeleiteten Einsatz adäquater Materialien.

Zusammenfassend umfasst das Angebot folgende Leistungen:

- Fort- und Weiterbildung für Teams elementarer Bildungseinrichtungen
- Persönliche Information und Angebotsentwicklung zu frühkindlicher sprachlicher Bildung in den Zentren
- Allgemeine Fort- und Weiterbildung rund um die Themen Sprache, Sprachdiversität & Mehrsprachigkeit
- Standortspezifische Fortbildungsangebote zu Themen rund um Sprachförderung, Sprachbildung und Lernumgebung (Inhouse-Schulungen)
- Koordinations- und Entlehnstelle: Medien zu Sprachförderung und Sprachbildung: Buchkultur & Literacy
- Koordinationsstelle zur Durchführung spezifischer Projekte zur frühen sprachlichen Förderung

Zielgruppen der Zentren

Das Angebot richtet sich an Pädagogische Teams elementarer Bildungseinrichtungen an förderwürdigen Standorten gemäß Vereinbarung Artikel 15a B-VG für Elementarpädagogik (Information, Allgemeine Fort- und Weiterbildung, sowie standortspezifische Inhouse-Schulungen in elementaren Bildungseinrichtungen).

Zudem bieten die Zentren Sprachstandserhebungen für Kinder, deren Erziehungsberechtigte es anstreben, dass ihr Kind von der Besuchspflicht im letzten, verpflichtenden Kindergartenjahr ausgenommen wird.

“Unsere Aufgabe ist es nicht, die Zukunft vorherzusehen, sondern sie zu ermöglichen.” (Antoine de Saint-Exupéry – Citadelle)

Literatur

Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Beltz/Juventa. Bad Langensalza.

Becker-Stoll, F., Beckh K., & Berkic J. (2018). Bindung eine sichere Basis fürs Leben. München: Kösel-Verlag.

Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Quelle: www.charlotte-buehler-institut.at. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Bruner, J. (1997). Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber: Bern.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Sprachförderung. Quelle: www.bmbwf.gv.at. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Charlotte-Bühler-Institut (CBI): Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. Quelle: www.charlotte-buehler-institut.at. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Ehlich, K. (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF: Berlin.

Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von effektiven Weiterbildungen zur Steigerung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Ein narrativer Review. Frühe Bildung, 6(2), S. 58–66.

Grieffhaber, W. (2016). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. 3. Auflage. Duisburg: Universitätsverlag UVR.

Wüst, J., & Wüst, R. (2010). Der professionelle Umgang mit Kindern. In: Neuß, N. (Hrsg.) (2010). Grundwissen Elemen-

tarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen Verlag: Berlin, S. 168–178.

Kämpfe, K., Betz, T., & Kucharz, D. (2021). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Springer Verlag: Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Quelle: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01034-3>. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Hartel, B., Hollerer, L., Smidt W., Walter-Laager C., & Stoll M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht 2018. Band 2, Beitrag 5.

Reich, H. H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Verlag das Netz: Weimar/Berlin. RIS - Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009 - Landesrecht konsolidiert Burgenland, Fassung vom 17.07.2022. Quelle: www.bka.gv.at. Letzter Zugriff: 17.07.2022.

Snow, C. E. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43 (2), S. 549–565.

Statistik Austria (2021). Kindertagesheimstatistik 2020/21. Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2020_21.pdf. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Statistik Austria (2022). Statistik Austria (2021): Anstieg der Betreuungsquote in Kindertagesheimen. Pressemitteilung 12.854-152/22. Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220714KTH21_22.pdf. Letzter Zugriff: 24.08.2022.

Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin-Düsseldorf-Mannheim. Verlag: Das Netz.

von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 57, S. 248–267. Beltz: Weinheim.

Martin A. Hainz

Hertha Kräftner

Statt einer Rezension sei im Folgenden kurz eine Dichterin vorgestellt oder eher wieder in Erinnerung gerufen, und zwar Hertha Kräftner. Kräftner wuchs im burgenländischen Mattersburg auf. Als im Frühjahr 1945 Soldaten der Roten Armee in das Haus der Familie eindrangen und die 17jährige vergewaltigen wollten, versuchte ihr Vater das Mädchen zu schützen. Bei dieser Auseinandersetzung zog er sich eine Verletzung zu, an deren Folgen er im September desselben Jahres starb, nach Monaten des Siechens, dessen Zeugin Kräftner, die ihren Vater pflegte, wurde. Die subjektive Schuld bringt sie 1951, sechs lebenshungrige wie absturzgefährdete Jahre später, in denen sie u.a. Viktor Frankl konsultierte, mit nur 23 zum fatalen Entschluss, ihrem Leben ein Ende zu setzen.

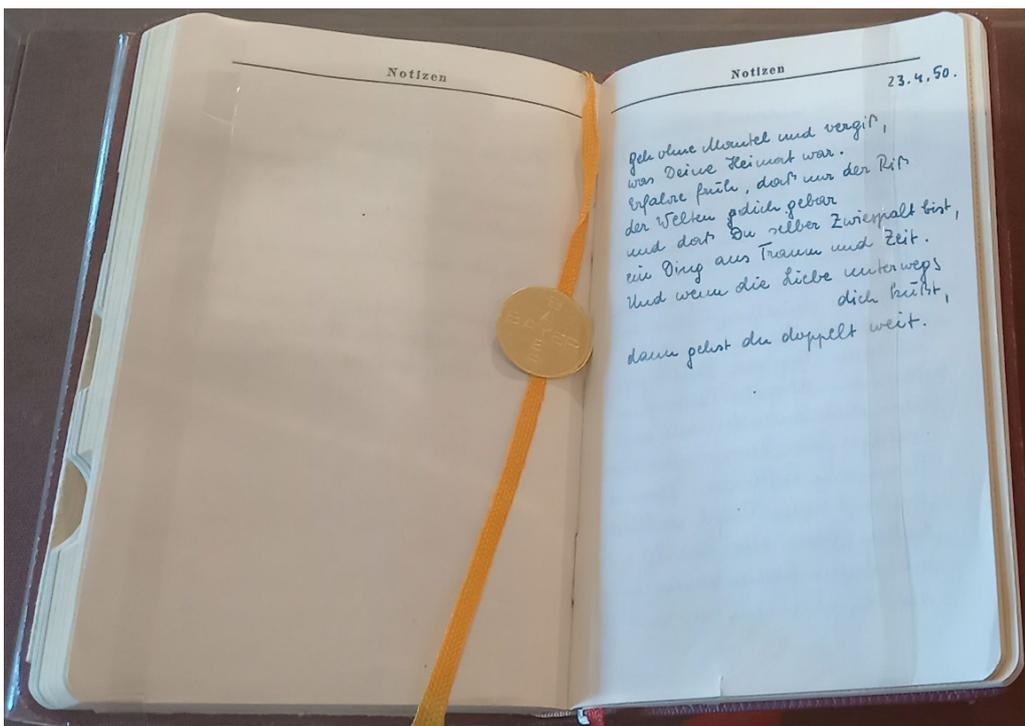
Hier zu sehen ist ihr Taschenkalender – derzeit Exponat der Jubiläumsausstellung *Wir sind 100* auf der Friedensburg Schlaining.

Der Begleittext dort – das versteht sich bei der Zahl der Ausstellungsstücke – verrät nur wenig vom Kontext und von der Bedeutung.

Die Lyrikerin verwendete diesen Taschenkalender von Bayer für ihre Notizen, im OeLA findet er sich unter der Signatur ÖNB-LITMUS-SG 35 verzeichnet. Es ist ein Ärztetaschenkalender. Darin aufgelistet sind die Dosierungen – und also auch Überdosierungen – der Präparate, deren eines, nämlich Veronal, sie schließlich nutzte, um ihr Leben zu beenden. Es ist das Ende eines traumatisierten Lebens. Sie setzt dem Leben ein Ende, worauf sie sich im Kalender gleichsam vorbereitet: Neben einem Verzeichnis von „tödlich verlaufenden Quantitäten“ sind darin „Liebesgedichte zu sehen, ein Kalender voll Gift und Liebe, den sie seit Ende 1949 in ihrer Handtasche birgt.“ (Kräftner 1997, S. 355)

Man kann das Werk einer Lyrikerin, deren Werk schmal bleiben musste und vom Schicksal der jungen Frau überschattet ist, schwerlich rezensieren, wiewohl das nicht falsch verstanden sein soll: Es hielte jedem Anspruch stand.

Es bietet ein genaues Schreiben, unbarmherzig, das beobachtet, wie sich das Unglück der Welt zusammenbraut, nicht nur das der Schreibenden. Man lese etwa jene Verse:



„MÄDCHEN

Und das heißt Mädchen sein:
am Fenster stehn und warten
und so voll Sehnsucht sein,
wie draußen im Garten
die roten Rosen sind,
wenn sie in Nächten fühlen:
wir werden blühen. –
Und man ist nicht mehr Kind.

Und das heißt Mädchen sein:
den Mond lieben und darüber zu weinen
und ganz voll Trauer sein,
daß man noch keinen
andern liebt
als ihn, den blassen;
und ihn dann plötzlich hassen,
weil er nicht wiederliebt.

Und das heißt Mädchen sein:
in all der Menge jäh erkennen:
ich bin allein.
Und helle, rote Feuer brennen
in ihrer tiefen Einsamkeit.
Doch ihre träumeblassen, zarten
Hände müssen lange warten,
bis einer kommt, der sie daraus befreit.“
(Ibid., S. 17f.)

Auf den ersten Blick ist das eine Groschenroman-Phantasie. Aber man beachte, wie das Klischee sich umgesetzt findet. Gut nämlich: Das Poem wie aus einem Guss, was unter anderem die elegant-un-aufdringliche Verwendung des Endreimes und das alternierende Versmaß – fast durchgängig Jamben – bewirken. Und es ist dann *zu* gut umgesetzt, zu idyllisch, zu *monoton* darin, bis zur Wiederholung und zum rührenden Reim.

Mit einem sensiblen Sensorium wird das Klischee, das nicht zu leben ist, als konkrete Lebensform so dargestellt, dass das Gedicht Anklage ist. Der Vollzug in Tradition wendet diese gegen sich, kein Einspruch, das Bild selbst klagt das Bild an, das dem Mädchen sagt: *Und das heißt Mädchen sein...* Es „ist ein Gewohnheits-Unrecht“, so könnte man mit Elfriede Gerstl (1993, S. 159) es formulieren.

Mehr sei hier nicht gesagt, sondern diese Lyrikerin zur Lektüre nachdrücklich empfohlen.

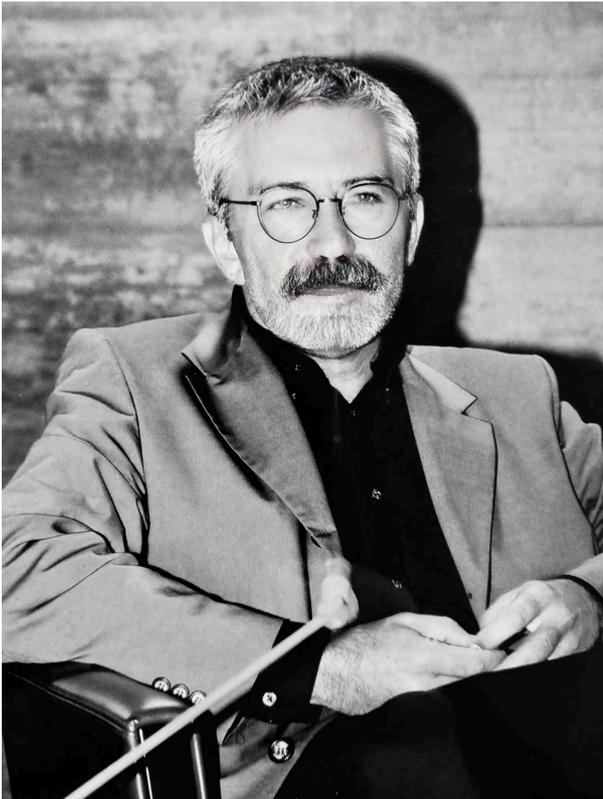
Literatur

Gerstl, E. (1993). *Unter einem Hut. Essays und Gedichte*. Wien: Deuticke Verlag, Falter Verlag (Edition Falter/Deuticke).

Kräftner, H. (1997). *Kühle Sterne. Gedichte, Prosa, Briefe*, ed. G. Altmann u. M. Blaeulich. Klagenfurt, Salzburg: Wieser Verlag (=Edition Traumreiter, Bd 8).

Martin A. Hainz

In Memoriam Alfred Schirlbauer (1948–2022)



Alfred Schirlbauer war ein Zweifler, der darum auf die Zeit setzte. Alles Fertige – etwa Kompetenz – kann nur bezweifelt werden, bis zum Vorletzten, denn sonst wäre der Zweifel das Fertige. Diese Position ist, wenn sie eine *Position* ist, anspruchsvoll und beanspruchend. Dennoch war immer diese Hoffnung darin, von der man glauben konnte, dass sie ihm auch noch verdächtig war. Ironisch oder im Stände ihres Verlachens hatte er sie, ein insofern stets Unverdrossener im Zweifel: Antonello Vendittis Lied *E bomba o non bomba* musste ihm gefallen, die Fahrt zweier nach Rom ungeachtet der Bombenanschläge dieser Zeit; sowieso schätzte er Ambrose Bierce. Der setzte auf die Zeit und bot dazu ein Gedicht auf die Schildkröte, womit klar ist: Etwas wird oder werde vielleicht kommen, aber nicht rasch. Und das Kommende könnte gut sein, wiewohl nicht so, wie die Planenden es kommen

sehen, wenn das Geschlecht der noch seelenlos scheinenden Schildkröte immerhin geblieben wäre: „Perhaps, however, in a time to be,/ When Man's extinct, a better world may see/ Your progeny in power and control,/ Due to the genesis and growth of Soul.“ – „Father of Possibilities“ ist die Zeit nämlich: „Ich sehe [...] nur eine Chance, und die heißt Zeit. Zeit ist die Chance/die Gelegenheit schlechthin“, so formulierte es Alfred Schirlbauer einmal.

Gelegenheiten muss man nutzen, als talentierter Fußballer wusste er das, ein körperlich und bis zuletzt geistig Wendiger, der, wie man von ihm als Fußballer hörte und von ihm als Denker weiß, nur durch ein Foul zu stoppen gewesen wäre. Er selbst war von unerschütterlicher Fairness, er verlangte das von sich, ohne es von anderen zu erwarten. Seine launige Herleitung der *Arete* (griech. *Tugend*) vom Kriegsgott Ares – formuliert beim Philosophicum im Lech – entsprach dem, er schonte sich nicht. Das ist ohne Gottvertrauen keine Kleinigkeit.

Man könnte nun auf sein Wirken eingehen, auf seine Bücher, die mit grimmigem Witz und Genauigkeit den Sachen auf den Grund ging. Skepsis bedeutet Beobachten, Zweifel bleibt nicht bei sich. So entstanden immer wieder brillante Studien zu dem, was er als kluger Kopf vor Jahrzehnten wusste, nämlich: kommen sah, während wir mitunter noch heute das evaluieren, was man sich an Moden auch hätte sparen können. Die Moralität der Pädagogik diskutierte er dabei ebenso wie Management-Praktiken und deren Sinn. Auch in dieser Zeitschrift war er mit diesen Überlegungen vertreten, der PPHB kollegial und freundschaftlich verbunden.

Diabolisch waren manche seiner Essays, im Untertitel seines *Ultimativen Wörterbuchs der Pädagogik* verwendete er selbst das Wort für seine Arbeit. Dabei war Alfred Schirlbauer, mit dem mich eine in

diesem Jahr 30jährige Freundschaft verbindet, bloß – *bloß?* – einer, der der Sachlogik vertraute. Das aber machte ihn zum bedeutsamen Bildungswissenschaftler und Philosophen, das machte ihn auch zum großartigen Lehrer, der den »Unterricht«, der „etymologisch mit »Richten« und vor allem mit »unter« zu tun hat“, wie er augenzwinkernd bemerkte, hochhielt: „Ich habe noch niemanden getroffen, der/die ihn als Hochschullehrer kennengelernt hat und von seinem akademischen »Unterricht« nicht begeistert gewesen wäre“, so formulierte ob dieser Anführungszeichen Gertrude Brinek.

Denn gerade auf dieser Basis war Alfred dann in niemals kitschiger Weise doch menschenfreundlich ohne Ende. Seine Skepsis verband sich mit einer Art von Pantheismus, wonach das Sein zwar vielleicht keinen *Sinn hat*, aber, wenn es *Sinn* gibt, dann dieser *Sinn* ist. Insofern freute es ihn, wenn er fördern konnte. Zugleich vereinnahmte er dabei nie – und ließ sich nicht vereinnahmen, auf das Angebot Marian Heitgers, dessen Assistent zu werden, erwiderte er mit Zweifeln, ob das eine gute Idee sei. Es war eine, das Zweifeln aber war ebenfalls eine: Dem Zweifeln Alfreds verdankten sich nämlich fast immer gute Ideen – vielleicht ist das ein schönes Konzept von Bildung, auf eine Weise nicht zu wissen, wie etwas geht, aufgrund derer man zu besseren Problemen und fast schon Lösungen gelangt. Pädagogik „enthält [...] in sich ein autoritäres Moment“, so heißt es in seinem Buch *Die Moralpredigt*; das wusste er, aber es war bei ihm diese umrissene Autorität, die den denkenden Menschen auf sich zurückwirft.

Jetzt sind wir in anderer Weise *auf uns zurückgeworfen*: weil Alfred uns fehlt.

Autor_innenverzeichnis

Rene Authried, BEd MEd

Absolvent Bachelor- und Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung für Deutsch und Geschichte der PPH Burgenland. Lehrer an der MS Großwarasdorf, Referent in der Mentoren-Ausbildung und Schulentwicklungsbegleitung.
rene.authried@gmail.com

Mag. Dr. Christian Cvetko

Lehrer am Rainerymnasium Wien für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Deutsch als Zweitsprache.
cvetko@rainerymnasium.at

Mag.ª Dr.ª Patrìzia Fiala

Zentrum Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Institut für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland.
patrizia.fiala@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Martin A. Hainz

Leiter der Stabstelle Forschung und Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland. Tätigkeit im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) und Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln.
martin.hainz@ph-burgenland.at

Mag.ª Claudia Koch

Dipl. Sonderkindergartenpädagogin, Frühförderin. Fachschule für Sozialberufe. Freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Legasthenie- und Dyskalkulie-Trainerin. An der PPH Burgenland: Institut für Fortbildung und Beratung, Zentrum für Elementarpädagogik.

Tanja Leberl, BA MA

Erzieherin, Montessori-Pädagogin, Sozial-/Hortpädagogik & Elementarpädagogik in Deutschland und Österreich. Freiberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. An der PPH Burgenland: Zentrum für Elementarpädagogik, Institut für Fortbildung und Beratung, Institut für Ausbildung und Praktische Studien.
zsbf.eisenstadt@ph-burgenland.at
zsbf.neusiedl@ph-burgenland.at
zsbf.schlaining@ph-burgenland.at

Fl MMag. Dr. Lukas Pallitsch

Institut für Ausbildung und Praktische Studien der PPH Burgenland; zugl. Fachinspektor f. d. röm.-kath. RU im Höheren Schulbereich
lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Mag.ª Nadja Pitzer, BEd

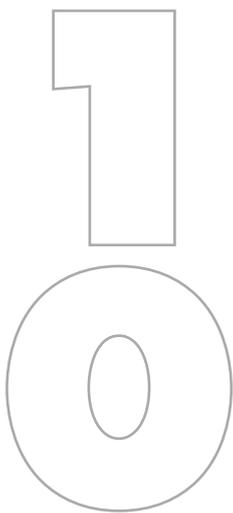
Lehrende und Co-Studiengangsbetreuerin der berufsbegleitenden Studien der Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol.
nadja.pitzer@ph-tirol.ac.at

Katrin Prawits, MA BA

Zentrum für Elementarpädagogik an der PPH Burgenland (derzeit in Karenz).
katrin.prawits@ph-burgenland.at

Christina M. Szekeres, MEd BEd

Absolventin Lehramt Primarstufe an der PPPH Burgenland und Lehrerin an der VS Schwechat.
christinaszekeres@gmx.at



phpublico

Heft 10 | Dezember 2022

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Thomas-Alva-Edison-Straße 1

7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-782-5

