

IUS Jahresbericht 2006

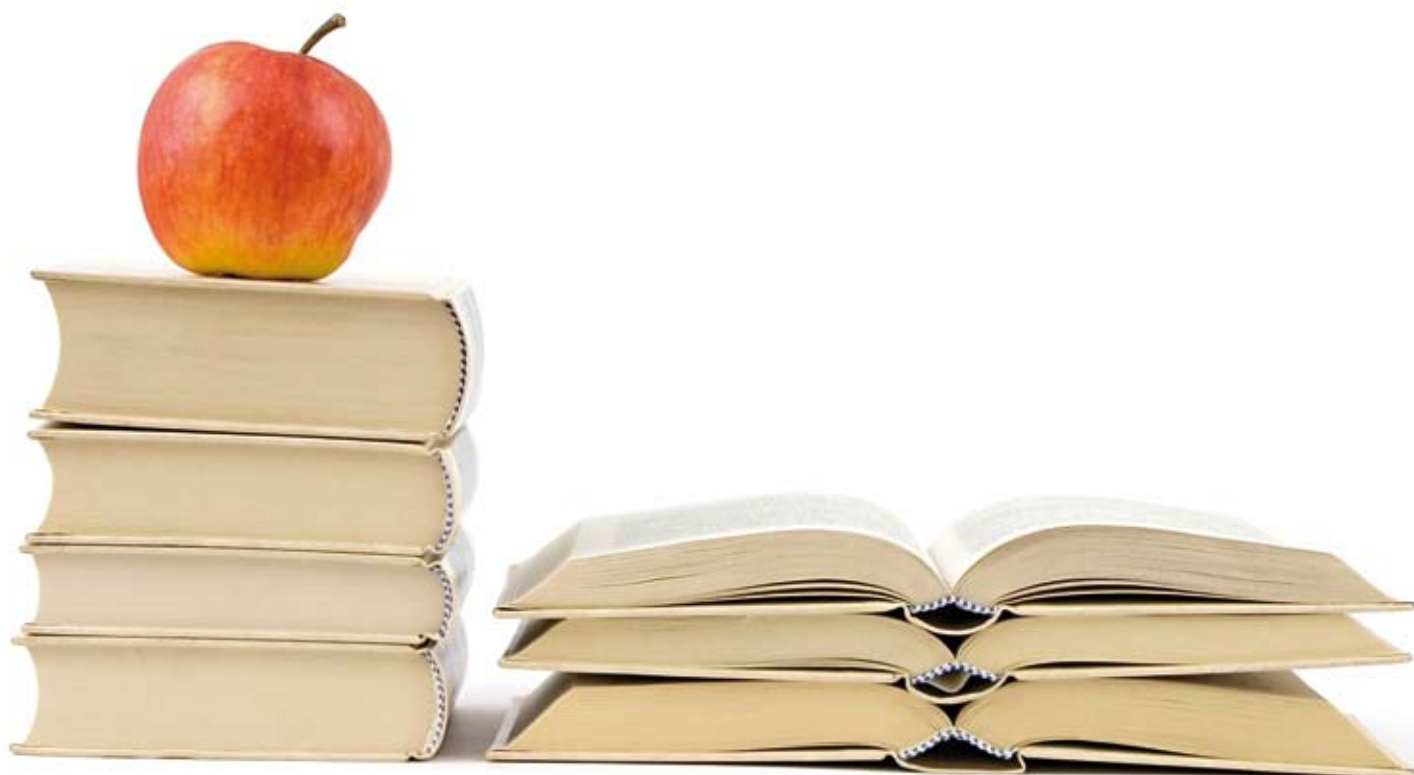


Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung

Klagenfurt – Wien 2007

Austrian Educational Competence Centre

Konrad Krainer, Johannes Mayr, Romy Müller & Agnes Turner (Hrsg.)



Krainer, K., Mayr, J., Müller, R. & Turner, A. (Hrsg.). (2007).

IUS Jahresbericht 2006. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

ISSN: 1993-9701

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Instituts unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz und Layout: Thomas Hainscho

Druck: Kreiner Druck, Spittal/Drau & Villach

Bestellung und Information:

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)

Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Tel.: +43 (0) 463 2700 6107

Fax-Nr.: +43 (0) 463 2700 6199

waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at

<http://ius.uni-klu.ac.at>

Sterneckstraße 15

9010 Klagenfurt

IUS Jahresbericht 2006

Konrad Krainer, Johannes Mayr, Romy Müller & Agnes Turner (Hrsg.)

INHALT

	Seite
VORWORT	
• Das IUS als Austrian Educational Competence Centre – Der Praxisbezug bleibt!	07
• Gelebte Vielfalt	09
1. FACHBEZOGENGE SCHULENTWICKLUNG	
• Fachbezogene Schulentwicklung	11
2. UNTERRICHTSENTWICKLUNG	
• Einleitung	14
• Was ist guter Unterricht?	15
• Der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung – die ersten drei Jahre	17
• Tipps für Unterrichtsevaluationen	19
• Schüler/innenbefragung von IMST-Fonds-Klassen	22
3. SCHULENTWICKLUNG	
• Einleitung	26
• Wirkungen von Schulentwicklung	27
• Schulen als externe Netzwerkknoten des IMST-Gender-Netzwerks	28
• Zum Erfolgsfaktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen	32
4. BILDUNGSSYSTEMENTWICKLUNG	
• Einleitung	34
• Das Projekt IMST – Gegenwart und Zukunft	35
• Networking und Netzwerke zur Förderung von Bildungsqualität	38
• Herausforderungen eines fachbezogenen Bildungsmanagements	41
• Evaluation von Innovationen in Schulen – Das Beispiel IMST-Fonds	43
• Schule und Öffentlichkeit	47
• Eine lernende Bildungsstrategie für Nachhaltige Entwicklung	49
5. PROFESSIONALITÄTSENTWICKLUNG	
• Einleitung	51
• Bericht über die Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“	52
• Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“	54
• PEL(T) – Professionalitätentwicklung von Lehrer/innen und Lehrer/innenteams	55
• Was macht Lehrer/innenfortbildung wirksam?	57
• CCT – Career Counselling for Teachers	61
6. DAS IUS IM ÜBERBLICK	
• Forschung und Entwicklung	64
• Lehre und Weiterbildung	80
• Management und Organisation	85

7. EIN BLICK VON AUSSEN	Seite
• Ausgewählte Ergebnisse der Externen Evaluation der Regionalen Netzwerke	88
• „Mein persönlicher Lernprozess“	90
8. ANHANG	
• Publikationen 2006	93
• Chronologie des Instituts	96
• Mitglieder des Instituts	98
• Autor/innen	102
• Wir über uns	107

VORWORT

Das IUS als Austrian Educational Competence Centre – Der Praxisbezug bleibt!

Konrad Krainer, Johannes Mayr, Romy Müller, Agnes Turner

Im Vorwort des Jahresberichts 2005 wurde die Genese des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) beschrieben. Sie zeigte eine Erweiterung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung von der Unterrichtsentwicklung in den 80-er Jahren zur Schulentwicklung (mit deutlichem Fokus auf Unterricht) in den 90-er Jahren. Mit dem Projekt IMST kamen verstärkt Initiativen im Bereich der Bildungssystementwicklung hinzu, wobei jedoch Unterricht und Schule als wesentliche Bezugspunkte blieben.

In vielen Lehrgängen und Projekten des Instituts steht die Förderung und Erforschung der Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen im Vordergrund. Zu diesem Bereich hat im letzten Jahr mit den neu hinzugekommenen Wissenschaftler/innen die Begleitforschung – insbesondere mit quantitativen Methoden – eine deutliche Verstärkung erfahren. Aus diesem Grund wurde die inhaltliche Gliederung dieses Jahresberichts mit den bisherigen Bereichen Unterrichts-, Schul- und Systementwicklung um den Bereich Professionalitätsentwicklung erweitert. Doch dazu später.

Im August 2004 wurde mit dem IUS an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt das erste Austrian Educational Competence Centre (AECC) im österreichischen Bildungssystem eingerichtet. Im November 2005 wurden zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten Klagenfurt und Wien weitere fünf AECC vertraglich vereinbart. Derzeit läuft an diesen Universitäten die Aufbauphase der fünf Fachdidaktikzentren (Biologie, Chemie und Physik in Wien, Deutsch und Mathematik in Klagenfurt). Das IUS weiß aus eigener Erfahrung, wie herausfordernd eine solche Aufbauarbeit ist, wenn diese – neben den bestehenden Aufgaben – mit neuen inhaltlichen Entwicklungen verknüpft ist.

Das Jahr 2006 brachte dem Institut einige Veränderungen. Im Zuge der Besetzung der zweiten Professur am IUS mit Johannes Mayr und zwei neuen wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen – Barbara Hanfstingl und Florian Müller – sowie einer neuen Sekretärin – Nicole Kelner – gab es entsprechende Auswahlverfahren zu organisieren. Schließlich galt es, aus den alten und neuen Mitarbeiter/innen ein funktionsfähiges Team zu bilden, das nicht in Lager – wie zum Beispiel methodische: hier die Aktionsforscher/innen und Qualitativen, dort die Quantitativen – zerfällt. Dies soll dadurch erreicht werden, dass einerseits individuelle Freiräume für das Umsetzen persönlicher Interessen gesichert werden und andererseits darauf geachtet wird, dass die vorhandene Expertise auch in gemeinsame Programme eingebracht wird. Mit den neuen Personen wurde der Forschungsfokus des Instituts verstärkt, bei gleichzeitiger Beibehaltung einer wesentlichen Ausrichtung des Instituts, nämlich durch Interventionsprogramme wie PFL oder dem IMST-Fonds Unterstützungsangebote für die Praxis zu machen und die Teilnehmenden bezüglich kritischer und systematischer Reflexion der eigenen Praxis zu stärken.

Höchst erfreulich für das IUS war, dass unsere stellvertretende Institutsvorständin Marlies Krainz-Dürr sich im Rennen um das Gründungsrektorat an der Pädagogischen Hochschule Kärnten durchsetzen konnte. Sosehr mit ihr eine kompetente Person für eine Führungsposition im österreichischen Bildungssystem gewonnen werden konnte und damit für das Institut eine gute Kooperationsbasis mit der neuen Hochschule angelegt ist, sosehr ist natürlich die Nachbesetzung von Marlies Krainz-Dürr auch eine weitere Herausforderung für das Institut.

Das Jahr 2006 war auch geprägt von neuen inhaltlichen Programmen. So wurde zum Beispiel – nach extrem kurzer Vorbereitungsarbeit – der Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ in enger Kooperation mit den fünf Fachdidaktikzentren und dem Pädagogischen Institut des Bundes in Kärnten (ab Herbst 2007 ein Teil der PH Kärnten) begonnen. Die offene Frage, welche Rollen und Strukturen sich für diese Personen nach Ende des Lehrgangs im Bildungssystem ergeben, bringen für die Teilnehmer/innen manche Unsicherheit mit sich, bieten ihnen aber auch die Chance, die Antworten auf diese Frage mit zu gestalten. Die Rückmeldungen der letzten Kurse zeigen, dass der Lehrgang sehr gut läuft.

Der Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ unter der Leitung von Gertraud Diem-Wille am Standort Wien wurde im März 2006 abgeschlossen. Parallel wurde das Curriculum des bestehenden Universitätslehrgangs mit dem neuen internationalen Titel „Psychoanalytic Observational Studies: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ im Jahr 2006 neu strukturiert. Der Lehrgang wurde von fünf auf sechs Semester verlängert und durch die Anzahl von 100 ECTS und den neuen Abschlusstitel MA in Psychoanalytic Observational Studies aufgewertet. Der nächste Durchgang des Lehrgangs ist im März 2007 gestartet.

Neu hinzugekommen ist in diesem Jahr auch das Internet-Programm Career Counselling for Teachers (CCT), das sich an angehende und im Dienst stehende Lehrpersonen in mehreren europäischen Staaten wendet.

Auch im Jahr 2007 gibt es für das Institut genügend Herausforderungen. So beginnt etwa im Jänner für IMST eine neue Phase (IMST3 Plus, 2007–2009). Im April erfolgt eine externe Evaluation des Programms durch drei international renommierte Experten. Am 22. Juni feiert das IUS aus Anlass des Starts der PFL-Programme vor 25 Jahren ein Geburtstagsfest, bei dem gemeinsam mit Wegbegleiter/innen ein Blick zurück in eine erfolgreiche Vergangenheit, aber auch ein Blick in die Zukunft mit ihren Anforderungen an das IUS gerichtet wird.

Zurück aber zum Rückblick auf das vergangene Jahr und zur Einführung in die Gliederung des Jahresberichts 2006: Dieser enthält in seinem Hauptteil kurze Beiträge, die exemplarische Einblicke in die Bereiche Unterrichts-, Schul-, System- und Professionalitätsentwicklung bieten. Sie beziehen sich auf veröffentlichte Werke von IUS-Mitarbeiter/innen und Projektpartner/innen aus diesem Zeitraum und sollen auf das Lesen der jeweiligen Langfassungen neugierig machen. Eingeleitet wird der Jahresbericht von einem Grundsatzartikel über „Fachbezogene Schulentwicklung“. Einblicke in Projekte, Lehrgänge und Struktur unserer Organisationseinheit sowie exemplarische Beispiele, wie das Institut von Außen wahrgenommen wird, ergänzen den Bericht. Der Anhang enthält die vollständige Liste der im Berichtszeitraum erschienenen Publikationen, eine Chronologie der Aktivitäten und stellt die Mitglieder und die Ziele und Prinzipien des IUS vor.

Wir wünschen Ihnen beim Lesen viele Anregungen für Ihre eigene Arbeit und würden uns über Ihre Rückmeldung freuen.

Gelebte Vielfalt

Marlies Krainz-Dürr wird Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Konrad Krainer

Dr. Marlies Krainz-Dürr wurde am 9. Oktober 2006 zur Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten ernannt. Ihr Berufsweg führte sie als Lehrerin (für Geschichte und Deutsch) von Wien nach Kärnten. In den Jahren 1985 bis 1989 absolvierte sie die Universitätslehrgänge „Politische Bildung“ und „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL)“. Seit 1989 wechselte sie verstärkt von der Praxis in die Forschung und war als Lehrbeauftragte an der Universität Klagenfurt in den Bereichen Fachdidaktik und Schulentwicklung tätig.

Seitdem war und ist ihr Berufsweg von vielfältigen Aufgaben an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis sowie in der Organisationsentwicklung geprägt. Im Rahmen der traditionellen Jahresbeginnfeier des IUS erfolgte Anfang Jänner 2007 eine Würdigung von Marlies-Krainz-Dürr durch etliche Institutsmitglieder. Unter dem Motto „Gelebte Vielfalt“ hob ich als Institutsvorstand die breite Palette ihrer herausragenden Fähigkeiten hervor.

Marlies Krainz-Dürr ist und war *Lehrerfortbildnerin* bei den verschiedenen Universitätslehrgängen des IUS, von „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ über „Professionalität im Lehrberuf“ bis „Fachbezogenes Bildungsmanagement“. Sie agierte als *Schulentwicklerin* (unter anderem beim Projekt „Schulentwicklung am BG/BRG Schwechat“) und als *Schulleiterausbilderin*. Als *Evaluatorin* bzw. *Evaluationskoordinatorin* (beispielsweise für das „Schulautonomie“-Projekt des Bildungsministeriums oder für das Großprojekt IMST – Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) war Marlies Krainz-Dürr in den Bereichen Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung aktiv. Als

Aktionsforscherin und *qualitative Wissenschaftlerin* prägte sie von Beginn an die Wurzeln des heutigen IUS mit. Marlies Krainz-Dürr erwies sich als brillante *Vortragende* (an der kleinsten Volksschule bis zu großen Tagungen von Ministerien und Universitäten), ausgewiesene *Herausgeberin* (u.a. im Board des internationalen „Journals für Schulentwicklung“) und innovative *Konzeptentwicklerin* (u.a. für Forschung und Fortbildung, z.B. für die Schulaufsicht). In Sachen Schulentwicklung und Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming war sie in Deutschland und Österreich als *Ministeriums-Beraterin* tätig. Managementqualitäten bewies sie beispielsweise als *Tagungsorganisatorin* (z.B. als Organisatorin der internationalen Tagung „Grenzen überschreiten in Bildung und Schule/Superare limiti e confini nella scuola e nella formazione/Prestopanje meja v izobrazbi in Šoli“, gleichzeitig 3. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen ÖFEB 2002). Im Rahmen der ÖFEB war Marlies Krainz-Dürr als *Wissenschaftsmanagerin* in der Leitung der ÖFEB-Sektion „Schulforschung und Schulentwicklung“, später auch als Vorstandsmitglied tätig. Ihre herausragende kommunikative Kompetenz stellte sie als *Moderatorin* (z.B. bei Zertifikatsverleihungen und Tagungen), als *Kommunikatorin* (organisationsintern und -extern) und als *Fürsprecherin* für Interkulturalität unter Beweis. Universitäts- und institutsintern war sie Mitglied der Fakultätskonferenz der Interdisziplinären Fakultät für Forschung und Fortbildung (IFF) sowie *Geschäftsführerin* und *stellvertretende Institutsvorständin* des IUS.

Schließlich ist Marlies Krainz-Dürr erfolgreiche *Bewerberin um die Stelle als Gründungsrektorin* der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Die herausragende *Persönlichkeit* und der gleichermaßen professionelle wie herzliche *Mensch* Marlies Krainz-Dürr bleibt als (karenzierte) *Kollegin* sowie als wichtige Kooperationspartnerin dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung erhalten.

„Es ist normal, verschieden zu sein“, „Die Fremdheit in uns selbst aufspüren“, „Wie kommt Lernen in die Schule?“, „Dazu steh'n: Unterschiede, Positionierungen, Differenzen sichtbar machen.“, das sind nur einige der Titel von Aufsätzen oder Büchern, die von Marlies Krainz-Dürr herausgegeben oder geschrieben

wurden. Ihr Lebenslauf und ihre Publikationen zeigen ein Bild einer vielfältigen wissenschaftlichen Qualifikation, die sich stets der Menschlichkeit, Diversität, Professionalität und Praxisverbundenheit verpflichtet sieht. In diesem Sinne kann die Pädagogische Hochschule Kärnten mit ihrer Gründungsrektorin einer aufstrebenden Zukunft entgegensehen, in der Herausforderungen unerschrocken gemeistert, Kooperationen und Netzwerke intelligent eingegangen und die Lehrer/innenausbildung und -fortbildung professionell weiterentwickelt werden. Wir freuen uns auf so manche Kooperation!

1. FACHBEZOGENGE SCHULENTWICKLUNG

Fachbezogene Schulentwicklung¹

Konrad Krainer

Ein Kollege aus der Mathematikdidaktik stellte mir zu Beginn des Projekts „Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching“ (IMST²) die Frage, warum es in IMST² ein Schwerpunktprogramm „Schulentwicklung“ gäbe, wo es doch um die Verbesserung des Fachunterrichts ginge. Ich entgegnete, dass sowohl die Weiterentwicklung von Fachunterricht als auch erfolgreiche Schulentwicklung angepeilt würden, dass aber beide letztlich dem Lernen der Schüler/innen diene, und beide gleichermaßen dazu beitragen müssten. Prompt folgte die Frage nach dem Beitrag der Schulentwicklung zum Lernen der Schüler/innen. Zunächst versuchte ich es mit einer Erklärung, die an empirischen Erkenntnissen und theoretischen Annahmen ansetzte und etwa auf das (Nicht)Vorhandensein einer ausgeprägten Innovationskultur, einer sichtbaren Schulleitung und von Kommunikationsstrukturen hinwies. Dies stieß nur teilweise auf Verständnis und daher versuchte ich es radikaler und formulierte eine Gegenposition zur implizit geäußerten Kritik: Ich könne mir *keine nachhaltige Verbesserung des Mathematikunterrichts ohne Schulentwicklung* vorstellen; ohne dass sich die Fachkolleg/innen in Gruppen zusammen setzen, gemeinsam Ziele und Ansprüche diskutieren, Innovationen durchführen und reflektieren und ohne dass man die anderen Kolleg/innen, die Schulleitung, die Eltern und die Schulaufsicht informiert und einbindet, würden die Änderungen an einzelnen Personen hängen bleiben, keine Verbreitung finden und an der Schule nichts nachhaltig bewirken. Ich verwies darauf, dass dieser soziale und organisationale Aspekt von Veränderungsprozessen seitens

der Fachdidaktik häufig übersehen werde. Der Kollege ging zum Gegenangriff über und kritisierte (zu Recht), dass mancherorts Schulentwicklungsprozesse abläfen, in denen die Unterrichtsqualität und die fachlichen Leistungen der Schüler/innen zu kurz kämen oder oft gar ignoriert würden. Mit dem Hinweis, ich könne ihm *Beispiele aus IMST²* nennen, in denen es anders laufen würde, versuchte ich dem Gespräch einen neuen Impuls zu geben.

Oftmals enden solche Gespräche nämlich auf der abstrakten Ebene und jede/r findet Argumente für das Fach seiner/ihrer Expertise und meist auch Schwachstellen der anderen Disziplin. Aber dieser Kollege war offensichtlich neugierig geworden. Einerseits wohl deshalb, weil ich doch einer aus seiner Zunft der Mathematikdidaktiker war (obgleich einer, der sich auf nicht so begangene Grenzgebiete einließ), und andererseits, weil konkrete Beispiele den Charakter von Existenzbeweisen haben können, gesetzt den Fall, das Beispiel überzeugt. Mein Vorteil war, dass ich nicht nur ein interessantes Beispiel erläutern, sondern noch auf einige andere hinweisen konnte. Die meisten Beispiele stammten aus dem Schwerpunktprogramm „Schulentwicklung“ von IMST², obgleich es auch in den anderen Schwerpunktprogrammen Schulen gab, in denen sich Initiativen einzelner Lehrer/innen oder kleiner Teams zu Veränderungen im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterricht an der ganzen Schule entwickelten (vgl. u.a. Benke 2005, Jungwirth 2005, Krainer 2005a und b). Vermutlich sind es solche „*stories*“, angereichert mit authentischen Daten und theoriegeleiteten Erklärungen, die

¹ Dieser Textauschnitt stammt aus Krainer, K. (2007). Fachbezogene Schulentwicklung – Zur Positionierung des Schwerpunktprogramms „Schulentwicklung“ im Projekt IMST². In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Informatik und Mathematik* (S. 15-37). Innsbruck: Studienverlag.

interessierten Nicht-Expert/innen eine gute Chance bieten, Zusammenhänge zum eigenen Forschungs- und Entwicklungsfeld zu sehen und neue Fragestellungen und Herausforderungen zu erkennen.

Bis vor einigen Jahren war in der Forschung die Verbindung zwischen fachdidaktischen und schulentwicklungsbezogenen Fragen eine Seltenheit. Zur Änderung dieser Situation hat ganz wesentlich der Umstand beigetragen, dass mit Studien wie TIMSS und PISA internationale Vergleiche (u.a. wegen ihrer politischen Brisanz) an Bedeutung gewannen. Die fachbezogenen Leistungen von Schüler/innen (vor allem in der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie beim Lesen) rückten in den Vordergrund. Parallel dazu stellte sich vermehrt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Schüler/innenleistungen und weiteren Indikatoren, unter anderem auf der Ebene der Einzelschule. Es gab viele Studien, in denen man in Ländern, die bei internationalen Leistungsvergleichen erfolgreich abschnitten, nach förderlichen Rahmenbedingungen auf Spurensuche ging. So heben etwa Reynolds et al. (2002) die Zusammenarbeit und Gemeinschaftsbildung in Lehrkörpern als wichtige Faktoren für die Qualität von Schulen hervor. Auch in der Mathematikdidaktik selbst wird der Zusammenhang mit der Schulentwicklung immer deutlicher erkannt. So berichten zum Beispiel Nickerson und Moriarty (2005) über ein Projekt, in welchem mit zehn Grundschulen gearbeitet wurde, um die Mathematiklehrer/innen dabei zu unterstützen, ihr Fachwissen zu stärken und ihre Unterrichtspraxis weiter zu entwickeln. An zwei Fallbeispielen – einer Schule, in der die Intervention erfolgreich war, und einer Schule, in der das nicht der Fall war – wurden relevante förderliche und hemmende Bedingungen herausgearbeitet. Auch hier zeigte sich, dass (neben fachlichen und fachdidaktischen Aspekten) auch soziale und organisationale Rah-

menbedingungen – wie etwa die *Beziehungen der Mathematiklehrer/innen mit der Schuladministration* und anderen Lehrer/innen oder das Vorhandensein eines „*teacher leaders*“ (einer Lehrkraft, die in der Mathematiklehrer/innen-gruppe Führungsaufgaben übernahm) – für die Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts an Schulen relevant sind (weitere Beispiele findet man in Krainer 2005b).

Seit dem Jahre 2000 wird in den Schwerpunktprogrammen von IMST² (und später in den zentralen Maßnahmen von IMST³) der Versuch unternommen, die klassischen Grenzen von Fachdidaktik und Schulentwicklung zu überwinden und inhaltliche, personelle und strukturelle Brücken zu bauen. Es geht also um eine „fachbezogene Schulentwicklung“, die Qualität von Fachunterricht und Schule gleichermaßen im Blickfeld hat und die als wesentliche Bausteine fächerübergreifenden Unterricht und Zusammenarbeit von Lehrer/innen (teams) und Schulen enthält. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Weiterentwicklung des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts eines Landes nur über das *Lernen von möglichst vielen Betroffenen* laufen kann, insbesondere den Schüler/innen, den Lehrer/innen, den Schulleiter/innen, den Schulen als Organisationen, den Lehrer/innenbildungsinstitutionen, dem regionalen Bildungsmanagement bis hin zum Bildungssystem und der Gesellschaft als Ganzer. Im Idealfall verstehen sich alle als „lernende Systeme“ und bilden insgesamt ein solches. Das Schwerpunktprogramm 2 „Schulentwicklung“ (S2) von IMST² (und dessen Fortsetzung im Rahmen der Regionalen Netzwerke in IMST³) nahm und nimmt hier eine wichtige Rolle ein.

Literatur

Benke, G. (2005). *Miniatur zur Schule der Kreuzschwes-tern*. Unveröffentlichtes Manuskript. Klagenfurt: IUS.

- Jungwirth, H.** (2005). Arbeit mit den Schulen – Beispiele aus Mathematik. In *Ergebnisbericht zum Projekt IMST² 2000-2004* (S. 146-153). Klagenfurt: IUS.
- Krainer, K.** (2005a). *Das Projekt IMST² als Impulsgeber für das österreichische Bildungssystem – eine Bilanz.* Ergebnisbericht IMST² 2000-2004. Klagenfurt: IUS.
- Krainer, K.** (2005b). Pupils, teachers and schools as mathematics learners. In C. Kynigos (Ed.), *Mathematics Education as a Field of Research in the Knowledge Society. Proceedings of the First GARME Conference* (pp. 34-51). Athen: Hellenic Letters (Pubs).
- Nickerson, S. & Moriarty, G.** (2005). Professional communities in the context of teachers' professional lives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 113-140.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G.** (Eds.) (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness.* London: Routledge Falmer.

Einleitung

Gertraud Benke

Unterrichtsentwicklung ist ein offener Prozess. Während auf der einen Seite Praktiker/innen nach der Ausbildung berufsbiographisch ihre Kompetenzen immer weiter entwickeln und ausbauen (Professionalisierung), gilt es auf der anderen Seite auch die sich ändernden Anforderungen der Gesellschaft, die sich ändernden Vorstellungen von der Rolle und den Aufgaben der Schule zu diskutieren. Was ist „guter Unterricht“? Was sollen Schüler/innen lernen?

Das IUS ist auf beiden Ebenen tätig: Der interne Diskussionsprozess und die Forschungsanstrengungen einzelner Mitarbeiter/innen um notwendige Kompetenzen, Persönlichkeitsprofile etc. von Lehrenden, um Prozesse des Lernens sowie Bedingungen der Entwicklung von Interessen werden ergänzt von gezielt eingeladenen Gastprofessor/innen, um die Diskussionen und Bestrebungen auch in der Lehre in einem weiteren Feld zu verankern.

Ein Beispiel hierfür wird mit dem ersten Beitrag dieses Abschnitts von unserem Gastprofessor Hilbert Meyer vorgestellt. In diesem Text diskutiert er, was guten Unterricht ausmacht. Damit schreibt er ein Thema fort, welches im letzten Jahresbericht durch den Beitrag von Konrad Krainer, Peter Posch und Thomas Stern unter dem Titel „Spannungsfelder als Orientierung für Unterrichtsentwicklung“ angerissen worden ist.

Professionalisierung von Praktiker/innen sowie Unterrichtsentwicklung am jeweiligen Schulstandort wird am IUS vor allem durch die Begleitung und Unterstützung bei der Durchfüh-

rung von Aktionsforschungsprojekten (also von Forschungsprojekten, in denen die Praktiker/innen sich selbst forschend mit ihrer eigenen Praxis und ihren eigenen Problemstellungen auseinandersetzen) durchgeführt. Dies geschieht im Rahmen einer Reihe von fach- oder schultypenspezifischen Universitätslehrgängen – beispielsweise den PFL-Lehrgängen und anderen Angeboten¹ –, andererseits seit 2000 auch durch den IMST-Fonds (bzw. seine Vorläufer).

Eine Einführung in die Grundkonzeption des IMST-Fonds wird im Beitrag von Willibald Dörfler, Barbara Hanfstingl und Christine Oschina geboten. Eine zentrale Handreichung für Lehrende, die ihren Unterricht mittels Aktionsforschung untersuchen, stellt das Buch „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ von Herbert Altrichter und Peter Posch dar. Ihr Beitrag ist exemplarisch für die Haltung zu Unterrichtsevaluationen, die hierin und im Fonds zur Geltung kommt.

Evaluation findet aber nicht nur bei den Unterrichtsprojekten selbst statt. Auch das IUS stellt sich der Frage, ob die von ihm verfolgten Weiterbildungsmaßnahmen denn auch tatsächlich die verfolgten Ziele – beim IMST-Fonds einen für Schüler/innen attraktiven Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften und verwandten Fächern zu fördern – erreicht werden. Der letzte Beitrag von Gertraud Benke steht in diesem Licht. Er gibt einen Einblick in Überlegungen zu Evaluation sowie zu Evaluationsergebnissen des IMST-Fonds.

¹ PFL – Universitätslehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (viersemestrig, Abschluss: Zertifikat); PFL-Arthist (Deutsch, Geschichte, BE, WE, Musik); PFL-EAA (Englisch als Arbeitssprache); PFL-NAWI (Naturwissenschaften – Biologie, Chemie, Physik); PFL-Mathematik; PFL-Grundschule und Integrationsbereich (gemeinsam mit der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich); Pilotlehrgang „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung“ (BINE) für Lehrerbildner/innen; Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik. Master in Psychoanalytic Observational Studies (MPOS)“ (sechsemestrig, Abschluss: Master in Psychoanalytic Observational Studies); Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) (achtsemestrig, Abschluss: Master of Arts in Education).

Was ist guter Unterricht?¹

Hilbert Meyer

Jede und jeder von uns hat seit langem, d.h. schon seit der ersten Klasse und oft noch früher, eine differenzierte subjektive Theorie guten Unterrichts verinnerlicht. Sie wird durch Studium und Berufspraxis professionell „überformt“, manchmal auch deformiert, aber nie vollständig erneuert. Die subjektiven Theorien werden sichtbar in den Vorstellungen und Bildern („mental maps“), die sich Lehrer/innen vom guten und schlechten Unterricht machen. Diese Bilder sitzen sehr fest. Sie lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen.

„Reflexive Distanz“ gilt denn auch in allen neueren Professionalisierungstheorien als Gütemerkmal professionellen Handelns. Wer sie herstellt, ist nicht mehr der „Gefangene“ seiner eigenen Erfahrungen. Und er kann seine subjektive Theorie weiterentwickeln. Wer dies tut, baut Theorieanteile in seine subjektive Theorie ein. So genannte „Persönliche Theorien guten Unterrichts“ sind die auf der Grundlage eigener Erfahrungen und der gezielten Aneignung von Theoriewissen formulierten und kritisch reflektierten Annahmen über Grundlagen, Effekte und Ursache-Wirkungszusammenhänge unterrichtlichen Handelns. Das ist ziemlich genau das, was Peter Posch und Herbert Altrichter in ihrem auch in Oldenburg mit Nachdruck rezipierten Buch „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (2007) als Praktikertheorien bezeichnet haben. An ihnen sollte sowohl in der Aus- wie in der Fortbildung weiter gearbeitet werden. Dazu sind „Strukturorte der Reflexivität“ erforderlich.

Was guter Unterricht ist und sein soll, sollte auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse formuliert werden, letztlich wird es

aber normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt. In diesem Sinn wäre es vermutlich konsensfähig, folgendermaßen zu formulieren:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

- im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
- und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- eine sinnstiftende Orientierung
- und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schüler/innen geleistet wird.

Auf Grundlage solcher normativer Festlegungen kann man in einem nächsten Schritt die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung gezielt abrufen, um zu konkretisieren, welche Charakteristika guter Unterricht aufweist. Die Unterrichtsforschung hat in den letzten zehn, fünfzehn Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Deshalb können wir heute sehr viel präziser als früher sagen, welche Merkmale alltäglichen Unterrichts zu dauerhaft hohen kognitiven, methodischen und sozialen Lernerfolgen beitragen. Das Studium dieser Forschungsergebnisse und die didaktische Gewichtung führten zu zehn Merkmalen guten Unterrichts (Meyer, 2004, S. 8-10):

1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von organisatorischen Tätigkeiten)
3. Lernförderliches Klima (durch gegensei-

¹ Der Text basiert auf einem Vortrag im Rahmen des „didactica forum bildung“ am 22. Februar 2006 sowie folgendem Text: Feindt, A., Fichten, W. & Meyer, H. (2006). *Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung*. Universität Oldenburg.

- tigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
 5. Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schüler/innenfeedback)
 6. Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
 7. Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schüler/innen aus Risikogruppen)
 8. Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
 9. Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler/innen entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
 10. Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Anstrengungen zur Verbesserung des Unterrichts werden jedoch selten oder nie wegen der Brillanz der vorliegenden theoretischen Konzepte betrieben. Ein wichtiger Anlass ist und bleibt der Leidensdruck der Betroffenen. Unterrichtsentwicklung lebt vom Einfallsreichtum der Beteiligten. Irgendjemand muss eine kluge Idee haben, wie der Karren aus dem Dreck gezogen werden könnte. Er muss in diese Idee vernarrt sein, Bündnispartner/innen suchen und die Idee

mit allen erlaubten und hin und wieder auch mit unerlaubten Tricks verfolgen.

„Unterricht ist ein schöpferischer Prozess“, schrieb vor 20 Jahren der DDR-Didaktiker Lothar Klingberg, um deutlich zu machen, dass die von der Partei und vom Staat vorgegebenen gesellschaftlichen und curricularen Normierungen nicht direkt in den Unterricht durchschlagen können und dürfen (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 142). Die Formulierung des Zehnerkatalogs ist deshalb das eine – die Beschreibung der Wege, die zum Starkmachen dieser zehn Merkmale beitragen können, ist etwas anderes. Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Gerade hoch qualifizierter Unterricht in Best-practice-Klassen hat ein je individuelles Profil, an dessen Zustandekommen die Lehrerin bzw. der Lehrer einen entscheidenden Anteil hat. Das zeigen z.B. die Forschungsergebnisse aus der SCHOLASTIK-Studie von Erich Weinert und Andreas Helmke. Ich folgere daraus: Viele (nicht: alle!) Wege führen nach Rom! Daraus folgt für jede Lehrerin und jeden Lehrer: Wo die Arbeit an der Qualitätsverbesserung des eigenen Unterrichts beginnen sollte, kann theoretisch nicht entschieden werden. Sie haben also die Freiheit, dort zu beginnen, wo sie den größten Erfolg vermuten. Dabei sollten sie nach der Maxime vorgehen: „Die Stärken stärken und die Schwächen schwächen!“.

Die Ergebnisse der Unterrichtsentwicklung sollten nachhaltig sein – Eintagsfliegen erwärmen die Herzen für kurze Zeit, aber sie haben keinen dauerhaften Einfluss auf die Unterrichtskultur der Schule und die Lernleistungen der Schüler/innen. Die viele Arbeit lohnt sich nur, wenn auch etwas Vernünftiges dabei herauskommt. Dafür ist eine Vision guten Unterrichts (mit dem nötigen Maß an realistischer Einschät-

zung) erforderlich, mit den Worten von Hartmut von Hentig: „Wenn die Ideen groß sind, können die ersten Schritte klein sein.“

Literatur

- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. & Meyer, H.** (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung – die ersten drei Jahre Die Förderstruktur für Unterrichtsinnovationen im Projekt IMST

Willibald Dörfler, Barbara Hanfstingl, Christine Oschina

Das Grundkonzept

Im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht klafft zwischen einem sehr wohl begründbaren und legitimierten Anspruch an Lernzielen und dem realisierbaren Ergebnis eine ziemlich breite Lücke. Dies liegt offenbar auch in einer Spezifität dieser Fächer bzw. Wissenschaftsdisziplinen begründet, die als „Abstraktheit“ oder „Theorieorientierung“ benannt werden kann. Der Fonds im Rahmen von IMST geht nun davon aus, dass neben den professionellen Fachdidaktiker/innen vor allem die engagierten Lehrkräfte in den Schulen jene Expert/innen sind, die entscheidend zu diesem komplexen Innovationsprozess beitragen können und sollen. Aber auch sie benötigen gezielte Beratung in Fachdidaktik, Methodik und Evaluation, um ihre Unterrichtsprojekte auf internationalem Standard durchführen und evaluieren zu können. Damit ist das Grundkonzept des Fonds auch schon umrissen: Lehrkräfte werden bei der sehr eigenständigen Konzeption, Durchführung und Planung von Unterrichtsinnovationen (inhaltlicher und methodischer Art) unterstützt (finanziell und organisatorisch) und beraten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse.

Die Struktur

Die zentrale Funktion der Beratung und Begleitung der Projektnehmer/innen wird von den derzeit sechs Schwerpunktteams (SP-Teams) ausgeübt. Jedes Team betreut ca. 20 Projekte durch unterschiedliche Maßnahmen: Work-

shops, Beratung und Vermittlung von Beratung vor allem durch persönliche Kontakte, Rückmeldungen zu Projektantrag, Zwischenbericht und Endbericht. Daneben sind die Teams vielfältig in die Abläufe des Fonds eingebunden, vor allem liefern die Koordinator/innen wichtige Beiträge, so etwa zu Qualitätsstandards bei Projektberichten oder bei der Beratung, aber auch zur Gesamtentwicklung des Fonds. Die operative Steuerung des Fonds und die gesamte Administration obliegen dem Vorstand. Das Kuratorium, dessen Aufgabe die Bewilligung der Projekte ist und das zu strategischen Entscheidungen beiträgt, besteht neben dem Vorstand und sechs Schwerpunktkoordinator/innen, aus wissenschaftlichen Referent/innen und fünf Vertreter/innen des zuständigen Bundesministeriums. Diese gesamte Struktur ist im Statut des Fonds geregelt.

Der Projektzyklus

Die Abläufe im Fonds sind „zyklisch“ angeordnet. Ein solcher Zyklus beginnt mit der Projektausschreibung am Beginn eines Kalenderjahres für das folgende Schuljahr. Die Einreichung ist ganzjährig bis Ende April möglich. Projektanträge werden über ein im Internet verfügbares Formular gestellt. Die Anträge werden von zwei Gutachter/innen bewertet. Auf dieser Grundlage entscheidet das Kuratorium nach Anhörung einer Stellungnahme und Zusammenfassung durch die SP-Koordinator/innen. Mit der Start-up-Veranstaltung beginnt die Arbeit an

den Projekten, wobei oft zunächst noch am Konzept, an den Zielen und am Evaluationsdesign Verbesserungen nötig sind. In der Mitte des Schuljahres muss ein Zwischenbericht gelegt werden, um noch Korrekturen im Ablauf zu ermöglichen. Workshops zu verschiedenen Themen unterstützen die Projektarbeit und stellen wichtige Kontakte zwischen den Lehrkräften her. Eine große Herausforderung für viele Projektnehmer/innen ist die Erstellung des Endberichtes, wozu es allerdings vielfältige Beratungsangebote („Schreibwerkstatt“) gibt. Mit der Präsentation (Poster) am Innovationstag der nachfolgenden IMST-Tagung endet der Projektzyklus. Erfahrungsgemäß sind aber etwa die Hälfte der Projektnehmer/innen eines Jahres auch wieder Antragsteller/innen für das folgende Projektjahr.

Was von außen „rund“ erscheint, ist allerdings im Detail mit vielen kleineren und größeren Hürden und Schwierigkeiten garniert: Lehrfächerverteilung, Raumfragen, Abrechnung der Ausgaben, Kommunikation an der Schule, und anderes mehr. Jedes Projekt ist so für alle Beteiligten eine Herausforderung.

Ergebnisse

Das wesentlichste „Produkt“ der Arbeit des Fonds sind die Projektberichte. Auf mehreren tausend Seiten werden hier Unterrichtsinnovationen aus allen am Fonds beteiligten Fächern dokumentiert und evaluiert. Diese sollen Anleitung und Motivation für die Arbeit aller Lehrer/innen sein.

Zu den Ergebnissen im weiteren Sinne gehören auch zwei Erfahrungen, die Relevanz für die Zukunft besitzen. Die eine besteht darin, dass Unterrichtsinnovationen vorwiegend auf der methodischen Ebene und bei der Sozialform des Unterrichts gesucht werden. Fachdidaktische oder inhaltliche Innovationen werden seltener vorgeschlagen. Diesem Trend soll durch eine Neukonzeption (ab 2007/08) der Projekte vom

Typ A entgegengewirkt werden: Auch fachdidaktische Entwürfe und theoretische Konzeptionen können Projektthemen sein (bisher waren Projekte vom Typ A gegenüber Typ B nur durch geringere Anforderungen an die Evaluation und an den Projektbericht gekennzeichnet). Andererseits sollen (ebenfalls ab 2007/08) gezielt gewisse Themen bzw. Problemstellungen (so genannte Jahresthemen) für Projekte gesondert ausgeschrieben und auch gefördert werden.

Die andere Erfahrung besteht in der Gewissheit, dass der reichhaltigen Fülle an Projektergebnissen eine geringe Dissemination und schulische Verwertung gegenüberstehen. Dem muss durch verstärkte Information der Schulen und eine effiziente Benützungsfom (Beschlagwortung, Thesaurus etc.) entgegengewirkt werden. Zu diesem Zwecke wurden so genannte Analyseprojekte ausgeschrieben und bewilligt, die schulfachbezogen (ein Projekt bezieht sich auf Gender-Fragen) eine Analyse von (ausgewählten) Projektberichten vornehmen und diese auf verallgemeinerbare Ergebnisse hin untersuchen und vergleichen. Diese Analyseprojekte werden Mitte des Jahres 2007 abgeschlossen sein.

Die Zielgruppe

Der Fonds steht nach wie vor gewissen Schwierigkeiten bei der Erreichbarkeit selbst interessierter Lehrkräfte in den Schulen gegenüber und ist deshalb trotz vielfältiger PR-Maßnahmen stets auch auf die (sehr wirksame) Mundpropaganda und auf persönliche Kontakte angewiesen. Um die Breitenwirkung zu erhöhen, wurden für das Schuljahr 2005/06 erstmalig auch Hauptschulen miteinbezogen. Dafür wurden besondere Zugangsmöglichkeiten über so genannte „Einsteigerprojekte“ (Kategorie E) geschaffen. Die bisherigen Erfahrungen belegen ein großes Innovationspotential im HS-Bereich.

Unter dieser Maxime steht auch die Planung

der Einbeziehung der Volksschulen ab dem Schuljahr 2007/08, wobei in einer Pilotphase mit maximal 40 Projekten aus Volksschulen begonnen werden wird. Diskutiert wird auch eine Ausweitung des Angebots des Fonds auf neue Fächer oder Fächergruppen (etwa Deutsch, Fremdsprachen).

Schlussbemerkung

Das wesentliche innovative Merkmal des „Fonds“ besteht darin, dass die geförderten und betreuten Projekte Fälle von Entwicklungsforschung (developmental research) darstellen (sollen), in denen ein enger Konnex von Schulpraxis und fachdidaktischer Forschung realisiert wird. Unreflektierte Praxis und praxisferne Forschung tragen wenig oder nichts zur Unterrichtsentwicklung bei. Im Fonds werden

gerade deswegen die Balance und gegenseitige Befruchtung dieser beiden Pole realisiert. „Nebenprodukte“ sind die Förderung der Professionalität von Lehrkräften in allen Dimensionen, Beiträge zur Schulentwicklung und der Aufbau einer professionellen Organisation zur forschungsbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung. Zur Steigerung der Effizienz und Breitenwirkung wird der Fonds in Zukunft verstärkt Kooperationen mit anderen Bildungsinitiativen suchen, insbesondere z.B. mit den Regionalen Netzwerken innerhalb von IMST. Ist der Fonds daher auch selbst keine Lehrer/innenfortbildungseinrichtung, so wird er deren Strukturen benutzen müssen, um Schule und Unterricht auf breiter Basis verändern zu können. Und dieses pragmatische Ziel ist die Leitlinie für alle Maßnahmen im Fonds.

Tipps für Unterrichtsevaluationen¹

Herbert Altrichter, Peter Posch

Mit kleinen, überschaubaren Schritten beginnen.

Gerade erste Versuche der Selbstevaluation von Unterricht sollten nicht „zu groß“ dimensioniert sein; sie können durchaus auch Themen von „mittlerer“ (und nicht allerhöchster) Dringlichkeit und Bedeutung betreffen, zu denen man – bei sich selbst und in der eigenen

Schule – etwas Gestaltungsspielraum wahrnimmt. Eine *spätere Ausweitung* eines Evaluations- und Entwicklungsprojekts ist für alle Betroffenen einfacher als eine Einschränkung seines Anspruchs.

Daher lohnt es sich, bei der Konzeption der Evaluation einige Fragen zu stellen (vgl. Altrichter & Posch, 2006, S. 65):

Gesichtspunkte für die Auswahl eines Ausgangspunktes für eine Unterrichtsevaluation

a) *Handlungsspielraum*: Habe ich in der Praxissituation, die ich evaluieren will, Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten? Kann ich in dieser Sache wirklich etwas tun? Oder bin ich hier sehr von anderen Personen und Instanzen abhängig? Wären andere Betroffene voraussichtlich bereit, mit mir zusammenzuarbeiten?

Müssten sich primär andere Personen ändern, damit eine Verbesserung der Situation erreicht werden kann?

b) *Bedeutsamkeit*: Wie wichtig ist diese Situation für mich und meine berufliche Lage, wie wichtig für meine Schüler/innen und für die Schule? Wird mich diese Situation voraussichtlich noch in einigen Wo-

¹ Der Text erschien in der Langfassung unter dem Titel „Zwölf Tipps für Unterrichtsevaluationen“ in der Zeitschrift „Pädagogik“ (2/2007).

chen interessieren? Bin ich bereit, eine gewisse Energie in die Beschäftigung mit dieser Situation zu investieren? Habe ich bezüglich dieser Situation den deutlichen Wunsch, zu Veränderung, Verbesserung, Weiterentwicklung oder erhöhter Klarheit beizutragen?

- c) *Bearbeitbarkeit*: Schaffe ich es überhaupt zeitlich, dieses Vorhaben anzugehen? Oder müssen zu viele vorbereitende und begleitende Arbeiten gemacht werden, um die Sache überhaupt in Gang zu bringen? Ist es wahrscheinlich, dass ich mich

überfordere? Kann ich mit Unterstützung von Seiten der Schulleitung und der Kolleg/innen rechnen?

- d) *Verträglichkeit*: Wie verträglich sind die Evaluationsfragestellungen und Entwicklungsinteressen mit meiner sonstigen Tätigkeit? Wie verträglich sind sie mit den Entwicklungsprioritäten meiner Schule? Gibt es Dinge, die ich ohnehin machen muss? Kann ich einzelne Forschungsaktivitäten auch direkt in den Unterricht einbauen (z.B. Interviews zwischen Schüler/innen, Gruppengespräche usw.)?

Die Unterrichtswirklichkeit ist vieldimensional. Um sie zu verstehen, müssen verschiedene Sichtweisen eingeholt und beachtet werden.

Unterricht und seine Ergebnisse werden nicht nur durch die unterrichtenden Lehrer/innen „gemacht“, sondern auch durch die Beiträge verschiedener anderer Akteur/innen, so vor allem durch Schüler/innen. Aber auch mehr oder weniger weiter entfernte Mitspieler/innen, wie Kolleg/innen anderer Klassen und Fächer, Eltern, Schulleitung etc. können mit ihren Handlungen und ihren Sichtweisen die produktive Gestaltung von Unterricht beeinflussen.

Eine qualitätsvolle Evaluation verlässt sich daher nicht auf eine dieser möglichen Perspektiven allein, sondern konfrontiert beispielsweise die eigene Wahrnehmung des Unterrichts durch die unterrichtende Lehrerin oder den Lehrer mit jener der Schüler/innen. Als Ergebnis einer Unterrichtsevaluation, die sich nicht ängstlich gegenüber neuen Informationen verschlossen hat, steht daher oft die Erweiterung des Bewusstseins über die Unterschiedlichkeit von Wahrnehmungsweisen (z.B. Wie sehen Schüler/innen meinen Unterricht?) und Handlungsmöglichkeiten (z.B. Was machen Kolleg/innen in vergleichbaren Situationen anders?).

Beziehen Sie die Schüler/innen in die Evaluation ein.

Besonders wichtig sind dabei die Schüler/innen. Sie sind am „Erfolg des Unterrichts“ ebenso beteiligt wie Sie als Lehrer/in. Ihre Bereitschaft zu lernen und die Lernstrategien, über die sie verfügen (und wie sie sie nutzen), haben entscheidende Bedeutung für die Qualität der Lernergebnisse. In der Schule erfahren Schüler/innen Rückmeldungen auf ihre Arbeit oft in der Form punktueller Wertungen mündlicher oder schriftlicher Leistungen oder in der Form von „Ordnungsrufen“. Nur selten erhalten sie individuelle Mitteilungen über ihren Lernfortschritt, über Erfolg versprechende Lernstrategien, individuelle Fehlerneigungen usw.

Schüler/innen sind nicht „Kund/innen“ der Schule, die sich dort Leistungen der Lehrer/innen „abholen“. Sie sind vielmehr Mitgestalter/innen, Mitproduzent/innen der Leistungen der Schule. Daher müssen sie auch bei der Selbstvergewisserung über schulische Qualität eine wichtige Rolle spielen. Nicht nur als Informationsquellen für Lehrer/innen, sondern auch als Akteur/innen der Selbstevaluation, indem sie sich mit Qualitätsstandards auseinandersetzen und diese auf das eigene Lernen anwenden.

Evaluation braucht daher Situationen, in denen den Schüler/innen die Mitverantwortung für ihr Lernen bewusst wird und sie Gelegenheit er-

halten, die Qualität ihres Lernens zu überprüfen und damit Voraussetzungen für seine Verbesserungen zu schaffen. Dazu gehören einerseits Angebote, die die Fähigkeit der Schüler/innen zur Selbsteinschätzung erhöhen (z.B. Lernstagebuch, Portfolios, Rückmeldungen durch Schüler/innen über schriftliche Produkte oder mündliche Präsentationen etc.), andererseits Arbeitsformen (z.B. Schreibworkshops, Zweiphasenschularbeit, Zielvereinbarungen mit Schüler/innen), die gegenseitige Rückmeldung und Unterstützung fördern.

Einfache Methoden der Informationsgewinnung sind meist nicht weniger nützlich als aufwändige.

Wählen Sie einfache Methoden der Informationsgewinnung, die mit dem Unterricht kompatibel sind und möglichst wenig zusätzlichen Zeitaufwand erfordern. Wenn es gelingt, Ihren Zielen und Werten klare Erfolgsindikatoren zuzuordnen, reichen oft relativ einfache Methoden (Beobachtungen, Interviews, mündliche Befragungen, Feedback) aus, um die nötigen Informationen zu erhalten. Nur in wenigen Fällen ist es erforderlich, die eher aufwändige Fragebogenmethode zu verwenden.

Erst interpretieren, dann Schlussfolgerungen ziehen.

Was Sie aus und mit den bei einer Evaluation gewonnenen Daten machen, ist wichtiger als die Daten selbst. Viele Vorhaben sind schon im Sande verlaufen, weil zu rasch von Befunden zu Konsequenzen (kurz-)geschlossen wurde und zu wenig Zeit und Mühe für das Verstehen der untersuchten Situation aufgewendet wurde. Daher: nicht der erstbesten Interpretation vertrauen, sondern mehrere mögliche Inter-

pretationen abwägen, ihre Plausibilität an den Daten und sonstigen Erfahrungen prüfen – und „kritische Freund/innen“ zu Rate ziehen, bevor weit reichende Entscheidungen für Veränderungen getroffen werden.

Keine Evaluation ohne Entwicklung, ohne (auch für Schüler/innen) gut wahrnehmbare Konsequenzen.

Evaluation verläuft recht bald im Sand, wenn sie für die Betroffenen zu keinen wahrnehmbaren Konsequenzen führt. Wir raten daher, den Konsequenzen und ihrer Erläuterung den Schüler/innen (und eventuellen anderen Betroffenen) gegenüber mindestens soviel Aufmerksamkeit zu widmen wie der Durchführung der Evaluation selbst.

Es geschieht gar nicht so selten, dass sich Lehrer/innen sehr wohl Gedanken über ihre Evaluationsergebnisse machen und Ideen zur Weiterentwicklung des Unterrichts formulieren, die betroffenen Schüler/innen aber nichts davon merken, vielleicht weil diese Konsequenzen so langfristig und subtil sind, dass sie nicht sofort sichtbar werden. Die Schüler/innen werden weitere Bemühungen um Rückmeldung sehr bald nicht mehr ernst nehmen, wenn sie aus ihrer Sicht „nichts bringen“. Es ist daher ausgesprochen wichtig, die Handlungskonsequenzen einer Evaluation den Schüler/innen sichtbar zu machen, sie – wo angemessen – mit ihnen auszuhandeln und sich ihrer Mitarbeit zu versichern.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schüler/innenbefragung von IMST-Fonds-Klassen

Gertraud Benke

Einleitung

Im Rahmen des Gesamtevaluationskonzepts von IMST3 wurde für den IMST-Fonds als eine Evaluationsmaßnahme geplant, eine Schüler/innenbefragung durchzuführen, die die wesentlichen Erfolgsindikatoren auf Schüler/innenebene, die im Gesamtevaluationskonzept von IMST3 festgeschrieben sind, abfragen sollte. Dabei handelt es sich um Ermöglichungsindikatoren im Sinne des Lissabon-Ziels, die Zahl von Absolvent/innen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche zu erhöhen. Ermöglichungsindikatoren messen im Unterschied zu Erfolgsindikatoren nicht die Erreichung dieses Ziels (was rein aus Zeitgründen – die heutigen Schüler/innen, die vom IMST-Fonds in irgendeiner Form tangiert werden, können frühestens in sechs Jahren ein entsprechendes Studium abschließen, so sie jetzt in der 12. Schulstufe sind – nicht möglich ist). Ermöglichungsindikatoren messen dagegen Faktoren, die das Erreichen des Ziels wahrscheinlicher machen, im gegebenen Fall also etwa das Interesse der Schüler/innen am entsprechenden Unterricht (unter der Prämisse, dass Interesse eine wesentliche Voraussetzung einer entsprechenden Studienwahl darstellt). Aus organisatorischen und finanziellen Gründen wurde im Laufe des letzten Schuljahres die Konzipierung, Durchführung und Auswertung des Schüler/innenfragebogens der Evaluationskoordination übertragen. Der vorliegende Ausschnitt eines Berichts stellt die durchgeführte Erhebung und deren Ergebnisse vor.

Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen hatte unterschiedliche Anforderungen miteinander in Einklang zu bringen.

- Der Fragebogen sollte in möglichst allen Fonds-Klassen, also unterschiedlichen

Jahrgängen und unterschiedlichen Fächern anwendbar sein.

- Daher, und auch um eine hohe Antwortrate zu bekommen, sollte der Fragebogen eher kurz sein.
- Der Fragebogen sollte die im Evaluationskonzept vereinbarten Indikatoren aufgreifen, also einerseits eine generelle Zufriedenheit mit dem Unterricht und andererseits Interesse und die Haltung zum Fach abfragen.
- Zusätzlich interessierte vor dem Hintergrund der TIMSS-Ergebnisse von 1995, wie weit in diesen Klassen herausfordernder (problem-lösender, Eigenständigkeit fordernder) Unterricht stattfand.
- Damit die Ergebnisse des Fragebogens interpretierbar sind, sollten nach Möglichkeit Referenzwerte zur Verfügung stehen.
- Der Fragebogen sollte sowohl die Reaktion der Schüler/innen auf ihren „Normalunterricht“ als auch auf den Unterricht in Fonds-Projekten erfassen.

Der Fragebogen wurde mit der Beratung von Herbert Schwetz (PA Graz) entwickelt, um all diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Es wurden folgende drei Kerndimensionen ausgewählt: Interesse, Emotion zum Fach, Herausforderung im Unterricht, ergänzt durch Fragen zum fachlichen Selbstkonzept (als Hintergrundvariable). In der Itemauswahl wurden nach Durchsicht der Literatur der vorhandenen Dokumentationen zu PISA 2000, PISA 2003 sowie TIMSS95 die Items direkt von den vorhandenen Fragebögen von PISA 2000 und PISA 2003 sowie PISA Plus verwendet. Dabei wurde auch auf einige Items der deutschen Zusatzuntersuchung zurückgegriffen, da in der internationalen Erhebung teilweise (bei Interesse und Selbstkonzept) nicht genügend Items aufgenommen worden waren. Aus testtheore-

tischen Gründen wurde darauf geachtet, dass für jede Fragedimension mindestens drei Items vorlagen. Diese Fragen wurden, wo sinnvoll, „verdoppelt“, um sowohl die Reaktion auf den Normalunterricht, als auch auf den Fonds-Unterricht abzufragen. Gleichzeitig wurden die Fragen leicht modifiziert, um für alle Fächer, und nicht nur für z.B. Mathematik, passend zu sein. (Also nicht: Ich bringe in Mathematik gute Leistungen, sondern ich bringe in diesem Fach gute Leistungen).

Die Fragen zur Herausforderung des Unterrichts wurden teilweise von der österreichischen Ergänzungsuntersuchung „PISA Plus 2003“ übernommen.

In Ergänzung zum eigentlichen Fragebogen an die Schüler/innen wurde auch ein kurzer Fragebogen an die Lehrkraft beigelegt, der die Rahmenbedingungen des Projekts erfassen sollte (Schultyp, Schulzweig, Altersstufe, Anzahl der Schüler/innen in der Klasse, Fach, Vorerfahrungen der Lehrkraft mit Projekten).

Ein Auszug aus den Ergebnissen

Vorbildung

An „Vorbildungen“ wurden im Fragebogen ausschließlich „Vorbildung“ im Rahmen von IMST²

oder PFL erhoben, also zwei Programme, in denen Lehrende im Aktionsforschungsparadigma gefordert sind, sich selbst kritisch mit ihrem eigenen Unterricht auseinander zu setzen. Nicht zuletzt wurde dieser Punkt erhoben, da doch einige Lehrende mehrere Jahre bei IMST² mitgemacht haben und nun auch im Rahmen des IMST-Fonds sich weiter mit ihrem Unterricht auseinander setzten. (Die These war, dass diese Gruppe sich eventuell durch einen besonders professionellen Unterricht auszeichnet.)

In der Analyse der Daten zeigte sich, dass knapp über die Hälfte der teilnehmenden Lehrenden noch keine Vorerfahrungen mit IMST² und PFL gehabt hat. Aus IMST-Fonds-Sicht ergab sich damit ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schon einigermaßen projekterfahrenen Kolleg/innen und Projektneulingen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Vorbildung und Fächern zeigt sich auch, dass insbesondere die Mathematik-Lehrenden anteilmäßig weniger Lehrende mit entsprechender Vorbildung aufwiesen als Beteiligte anderer Fächer.

Kombiniert man nun Vorbildung und Projekt-

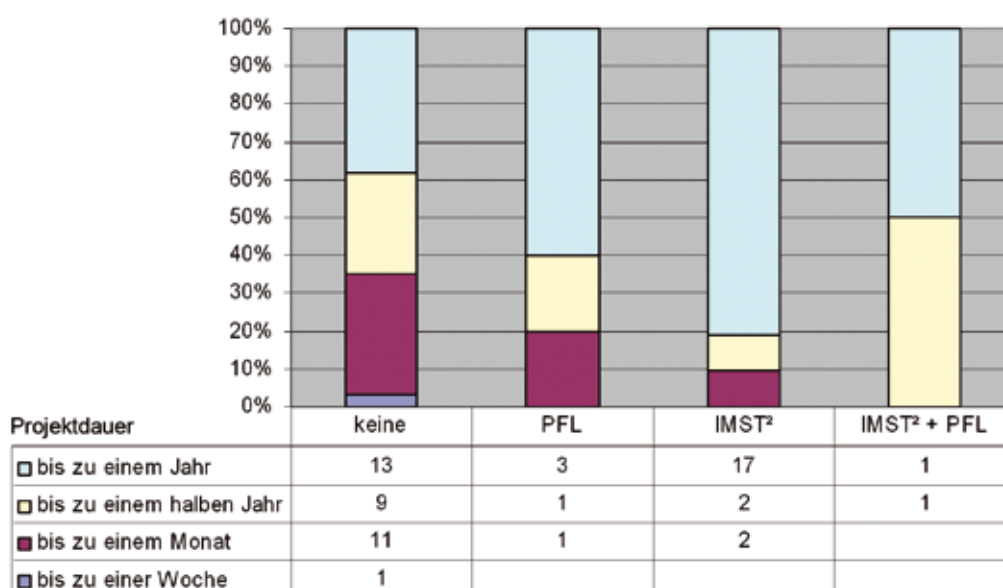


Abb 1. Vorerfahrung der Lehrenden

dauer, so ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen Projektdauer und Vorbildung festzumachen (siehe Anhang: Kendall's Tau ist hochsignifikant: 0,30). Vorerfahrungen mit IMST² und PFL korrelieren mit längerer Projektdauer. Man kann vermuten, dass die gemachten Erfahrungen den Mut verleihen, auch längerfristige Projekte in Angriff zu nehmen.¹

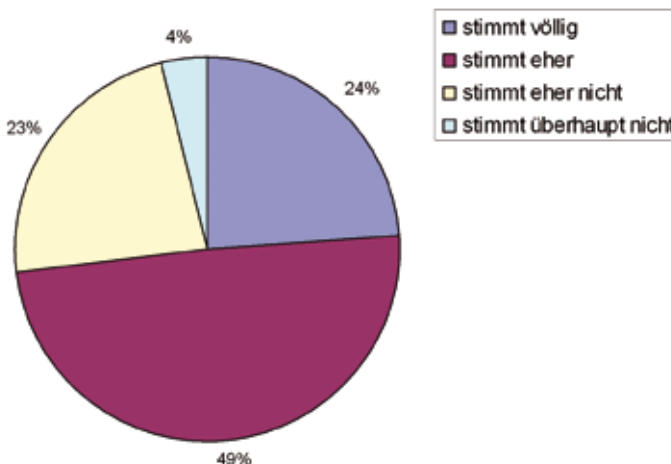


Abb 2. Interesse an Dingen, die wir in diesem Fach lernen

Interesse

Fast drei Viertel der Schüler/innen aus den untersuchten Fonds-Klassen geben an, an den Dingen, die sie in dem Fach lernen, interessiert zu sein. Ist das viel oder wenig?

Um dies einschätzen zu können, müsste man Vergleichsdaten haben. In begrenztem Umfang

stehen uns solche über die PISA 2003 Untersuchung, in der auch dieselbe Frage – aber nur für Mathematik – gestellt wurde, zur Verfügung. Wir haben daher von unseren Fragebögen jene ausgewählt, die zur Mathematik beantwortet wurden. Weiters haben wir uns auf die Fragebögen aus der AHS beschränkt, da wir nur hier genügend Klassen haben, um auszuschließen, dass einige wenige zufällig gute Klassen

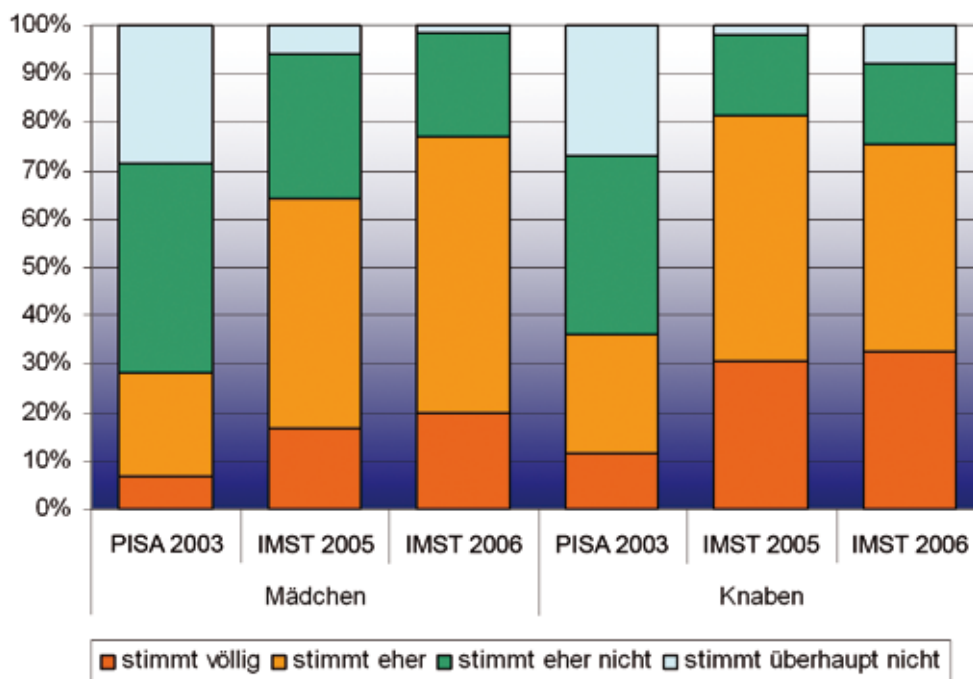


Abb 3. Ich interessiere mich für Dinge, die wir in diesem Fach lernen

¹ Diese Interpretation würde auch den langfristigen Ansatz von IMST² und IMST-Fonds unterstützen: Lehrende müssen längerfristig in der Projektarbeit unterstützt werden, um den Unterricht stärker beeinflussende (langfristige) Projekte durchzuführen.

das Ergebnis völlig verzerren. Wir vergleichen daher nun im folgenden 15-jährige AHS-Schüler/innen, die den PISA-Fragebogen ausgefüllt haben, mit AHS-Schüler/innen aller Jahrgänge (mit dem Median bei der 9. Klasse), die im Rahmen der Fonds-Befragung den Fragebogen für Mathematik ausgefüllt haben. (Die Ergebnisse beim Fonds bleiben im Wesentlichen dieselben, wenn man die Jahrgänge auf die 9. und 10. Schulstufe beschränkt.) Es ist allerdings zu bedenken, dass die Tests (a) in einer unterschiedlichen Testsituation ausgefüllt wurden (auch wenn bei anderem Items das Antwortverhalten dem von PISA nahezu ident ist), und (b) beim Fonds ganze Klassen befragt wurden.

Im Vergleich zeigt sich eine wesentlich höhere Interessensbekundung bei Schüler/innen, deren Lehrende beim Fonds mitmachen, als bei

der Vergleichsgruppe der PISA-Schüler/innen. Dieser Unterschied blieb auch bei der Wiederholung der Befragung im Jahr 2006 (mit anderen Klassen und Schüler/innen) bestehen.

Im Vergleich zur nationalen Zusatzerhebung im Rahmen von PISA (Schwantner & Schreiner, 2006) geben die Schüler/innen des Fonds auch an, den Unterricht problemlösender und stärker anwendungsbezogen zu erleben und mehr in Kleingruppen zu arbeiten. Frontalen Unterricht erhalten sie (entsprechend ihren Beobachtungen) in etwa demselben Ausmaß wie PISA-Schüler/innen.

Literatur

Schwantner, U. & Schreiner, C. (2006). Unterricht in Mathematik. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die Pisa-Studie* (S. 297-315). Wien: Böhlau.

Einleitung¹

Franz Rauch

Eine eigenständige Theorie der Schulentwicklung existiert (noch) nicht (vgl. Bueler, 2000) und ist aufgrund der Komplexität des Gegenstandes Schule auch nicht zu erwarten. Es ist aber möglich einige Faktoren zu identifizieren, die für die praktische Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen in ihrem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Das sind unter anderem die Unterrichtsfächer, die handelnden Personen und die Strukturen an der Schule sowie schulexterne Menschen. Aktuelle Forschung und Theoriebildung weisen verstärkt darauf hin, dass Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung im Zusammenhang zu sehen sind. Johannes Bastian (2003, S. 270) schreibt beispielsweise „[...] dass das Hauptproblem und das Hauptinteresse von Lehrer(inne)n in einer schulinternen Verbesserung der Unterrichtskultur liegt.“ Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen. Lehrer/innen lernen miteinander durch problemformulierendes und problemlösendes Handeln. Der theoretische Kern pädagogischer Schulentwicklung liegt im Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (inklusive Selbstbildung bzw. Professionalisierung von Lehrer/innen). Zwischen organisationaler Strukturarbeit und Unterrichtsarbeit muss über einen längeren Zeitraum eine konstruktive Balance entstehen, damit Motivation und Energien nicht verloren gehen.

Diese internen Faktoren hängen natürlich auch mit externen Faktoren bzw. Rahmenbedingungen zusammen. Genannt werden müssen auf jeden Fall die rechtlichen und finanziellen Rahmenregelungen sowie das gesellschaft-

liche Umfeld der Schule (z.B. soziale Herkunft und Bildungsaspiration der Schüler/innen). In den letzten Jahren ist es beispielsweise zu Einbrüchen der Schüler/innenzahlen in den Realzweigen der Oberstufe der Gymnasien gekommen. Dies kann Initiativen an Schulen anregen und auslösen. Für eine konstruktive und dynamische Entwicklung eines Schwerpunktes reicht externer Druck allein aber nicht aus. Die innere Entwicklung an der Schule spielt eine ebenso große Rolle.

Ein weiterer interner Faktor, der Initiativen in Gang bringt, sind vorhandene Strukturen für Zusammenarbeit und Innovation, wie beispielsweise regelmäßige pädagogische Konferenzen, eine Fachgruppenstruktur oder ein bereits gestarteter Schulentwicklungsprozess, in den sich Initiativen einklinken können. Für eine nachhaltige Entwicklung ist daher ein Wechselspiel von äußerem Druck und innerer Entwicklungsfähigkeit notwendig. Das erfordert die Fähigkeit von Schulen Motivation, Dynamik und Flexibilität bei klaren Orientierungen und Arbeitsstrukturen aufrechtzuerhalten.

Im Folgenden wird eine kleine Auswahl von Texten zur Schulentwicklung geboten, die im Berichtszeitraum am IUS entstanden sind. Stefan Zehetmeier zeigt auf Basis von Interviews Wirkungen von Schulentwicklung am Beispiel einer Schule, die am Projekt IMST mitgearbeitet und einen Schwerpunkt im MNI-Bereich aufgebaut hat. Über Zusammenhänge zwischen Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming mit Schulentwicklung berichtet Sylvia Soswinski. Marlies Krainz-Dürr thematisiert in ihrem Beitrag, dass es Schulen häufig schwer fällt,

¹ Der Beitrag enthält einen leicht geänderten Auszug aus der Publikation: Rauch, F. & Senger, H. (2006). *Schulentwicklung im Umbruch. Der Unterricht rückt in den Mittelpunkt*. Klagenfurt: IUS.

Regeln gemeinsam zu vereinbaren und Verbindlichkeit herzustellen.

Literatur

- Bastian, J.** (2003). Pädagogische Schulentwicklung – Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In T. Brüsemeister & K.D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick* (S. 265-271). Bielefeld: transcript.
- Bueler, X.** (2000). Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft. *Journal für Schulentwicklung*, 4(4), 17-31.

Wirkungen von Schulentwicklung¹

Stefan Zehetmeier

Das BRG Hamerlingstraße in Linz nahm vier Jahre lang (von 2000 bis 2004) am Schwerpunkt „Schulentwicklung“ (S2) des Projekts IMST² teil. Während dieser Zeit wurden im naturwissenschaftlichen Teil der neu konzipierten Oberstufe neue Unterrichtsgegenstände sowie eine Neuorganisation der Reifeprüfung implementiert und evaluiert. Ein Jahr nach dem Ende der Kooperation mit IMST²-S2 wurden Einzelinterviews mit beteiligten Personen durchgeführt, um den Wirkungen dieser Zusammenarbeit an der Schule nachzugehen. Dabei wurden der Direktor der Schule, ein bei S2 beteiligter Lehrer, sowie eine S2-Betreuerin befragt. Im Mittelpunkt dieser Interviews stand – neben weiteren Wirkungen wie etwa Teambildung und Vernetzung innerhalb und außerhalb des Kollegiums – vor allem die an der Schule entstandene Evaluationskultur.

Die Kooperation mit IMST²-S2 führte an der Schule dazu, dass Evaluation nicht nur als Instrument der Legitimation und Bestätigung gelungener Umsetzungen der neu konzipierten Oberstufe etabliert, sondern auch als Möglichkeit für Verbesserung und Weiterentwicklung angesehen wurde: *„Die Kollegen haben gecheckt, da muss nicht was bestimmtes*

rauskommen zur Selbstbestätigung, sondern Evaluation ermöglicht Erkenntnisgewinn. Das ist doch der wesentliche Punkt“ (Lehrer, Interview). In einer IMST²-Dokumentation hielt die Schule zum Thema Evaluation fest: *„Alle Beteiligten – Schüler/-innen und Professoren/Professorinnen – haben durchaus sehr viel lernen können“* (Weigl, 2003, S.4).

Vor allem die Befragungen der Schüler/innen entwickelten sich von einer Situation der Unsicherheit (*„ob sie alles sagen dürfen und ob das ganze überhaupt etwas bringt“*, IMST²-Betreuerin, Interview) zu einer wertvollen Quelle für konkrete Vorschläge zur Veränderung der Unterrichtsorganisation: Die Schüler/innen fühlten sich durch die Umsetzung und Realisierung der von ihnen eingebrachten Vorschläge schließlich ernst genommen und konnten den Unterricht aktiv mitgestalten. *„Hamerling ist Beispiel dafür, wie Evaluationsergebnisse Auswirkungen haben auf die weitere Entwicklung des Schwerpunktes. Der Lehrer hat von Anfang an Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler gesammelt. (...) Er war immer neugierig: wie kommt es bei den Schülerinnen und Schülern an und was kann ich daraus lernen für meine Weiterentwicklung?“* (IMST²-Betreuerin, Interview).

¹ Dieser Text erschien im IMST3 Newsletter (Ausgabe 18).

Die Erfahrungen dieser Schule zeigten aber auch deutlich, „dass *Evaluierung und der Umgang mit Evaluierungsergebnissen gelernt werden muss*“ (Weigl, 2003, S.4). Da diese Maßnahme für die Schüler/innen ebenso wie für das Kollegium neu und daher ungewohnt war, rief sie zunächst bei allen Beteiligten Verunsicherung hervor. „*Es wurde der Evaluation wenig Positives abgewonnen, wenngleich auch die Notwendigkeit, das Konzept der neu gestalteten Oberstufe zu evaluieren, im Lehrkörper allgemein akzeptiert wurde*“ (IMST²-Betreuerin, Interview).

Die intensive Auseinandersetzung der Schule mit Aspekten der Evaluation reichte auch über das Ende der Kooperation mit IMST²-S2 noch hinaus: An dieser Schule hat „*Evaluation eine selbständige Dynamik entwickelt, die nachhaltig gesichert ist. Die Personen bleiben dabei, auch ohne den sanften Druck von IMST²*“ (Lehrer, Interview). Diese Dynamik blieb nicht nur auf die bei IMST²-S2 beteiligten Lehrkräfte beschränkt, sondern zeigte auch Breitenwirkungen an der Schule: „*es gibt überzeugte und unermüdliche Investoren im Lehrkörper,*

die das Werk am rennen halten. Die gab es vor IMST² in deutlich geringerer Anzahl: da waren es zwei bis drei, jetzt sind es zwei bis drei pro Fachschaft, sprich acht bis zwölf“ (Lehrer, Interview). Für die Schüler/innen „*bleibt, dass sie mitreden können, gefragt werden und deutlich antworten. Und sie erwarten natürlich auch eine Veränderung*“ (Lehrer, Interview).

Die Kooperation mit IMST²-S2 und das Sich-Einlassen auf Evaluation haben insgesamt dazu geführt, dass die beteiligten Lehrkräfte die Vorteile einer Öffnung des Klassenzimmers und der damit verbundenen Außenperspektive auf das eigene Tun erleben konnten, was schließlich zu einer nachhaltigen Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Lehrkräfte geführt hat: Es wurde „*sicherlich sehr vielen Lehrkräften die Angst genommen, von außen angeschaut zu werden. Das sehe ich sehr positiv*“ (Direktor, Interview).

Literatur

Weigl, F. (2003). *Fächerübergreifendes Praktikum aus Biologie/Chemie/Physik und Informatik. IMST²-S2 Dokumentation*. Linz.

Schulen als externe Netzwerkknoten des IMST-Gender-Netzwerks

Sylvia Soswinski

Die folgenden Überlegungen zielen auf eine Ausweitung des IMST-Gender-Netzwerks auf einzelne Schulen ab und fragen danach, welche Aufgaben und Funktionen diesen als externe Netzwerkknoten zukommen könnten.

Unter Knoten werden im Rahmen des IMST-Gender-Netzwerks Ansprechpersonen bzw. Beauftragte für Gender Sensitivity (GS) und Gender Mainstreaming (GM) verstanden. Eine Gegenüberstellung und Erläuterung des in IMST verwendeten Netzwerkbegriffs (besonders aufgrund der in Regionalen Netzwerken

definierten Terminologie) mit den daran anschließenden Überlegungen zum Gender Netzwerk findet sich im IMST-Endbericht 2005. In diesem Beitrag werden ebenso Spannungsfelder definiert, die sich aufgrund der Besonderheit der Thematik sowie der Phase des Aufbaus, in der sich das Gender Netzwerk befindet, ergeben.

Diese werden hier mit Fokus auf Lehrkräfte in dieser Knotenfunktion diskutiert. Weiters findet sich abschließend eine Grafik, die die Verantwortlichkeiten sowie Aufgaben von bestehen-

den bzw. in Entstehung begriffenen internen und externen Netzwerkknoten darstellt. Diese wurde erstmals im IMST-Newsletter Nr. 17 zum Thema Gender veröffentlicht und beinhaltet in der Spalte rechts außen die Ausführungen in Bezug auf Lehrkräfte als externe Netzwerkknoten – hier noch mit der Begrenzung auf Lehrpersonen, die ein Projekt im Rahmen des Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung durchführen bzw. bei den Regionalen Netzwerken mitarbeiten.

- ▶ Netzwerke bestehen aus Knoten und Strömungen

Anliegen des IMST-Gender-Netzwerks ist es, durch den Aufbau von Multiplikator/innen als Knoten Informationen und Maßnahmen in alle Bereiche – in die einzelnen Schulen – fließen zu lassen (zu verbreiten). Voraussetzung dafür ist, dass sich dafür Verantwortliche finden, welche von der Relevanz dieser Prinzipien überzeugt sind und im besten Falle auch bereits über Know-how im Bereich von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming verfügen. Der Wissensstand zu dieser Thematik an den einzelnen Schulen ist sehr unterschiedlich, das bedeutet, es bedarf in einem ersten Schritt eines Aufbaus – der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, um diese in Folge als Multiplikator/innen (=Knoten) nutzen zu können. Hierbei ist die Wichtigkeit der Direktion nicht außer Acht zu lassen, die eine maßgebliche Rolle im Aufbau von Know-how an einer Schule hat: sei es, den Besuch von Veranstaltungen zu fördern oder eigene Veranstaltungen zu dieser Thematik in Form von schulinternen Veranstaltungen zu organisieren.

Daraus ergibt sich ein erstes Spannungsfeld.

- ➔ *Spannungsfeld 1: Aufbau von Knoten und (in Folge) Informationsfluss durch Knoten*

- ▶ Netzwerke verfolgen eine gemeinsame Intention

Dem Aufbau und dem Wirken von Netzwerken

liegt meist eine gemeinsame Sache – ein gemeinsames Ziel – zugrunde. Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming zielt auf Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Unterricht ab. Dass Schule und Unterricht zurzeit strukturell gesehen Buben und Mädchen unterschiedlich fördern und fordern, wird in vielen Studien bestätigt. Die Existenz dieser Ergebnisse ist aber nicht gleichzusetzen damit, dass allen Lehrer/innen der Sinn von geschlechtssensibler und geschlechtergerechter Pädagogik in Schule und Unterricht bekannt sind. Dies hängt eng damit zusammen, dass es hierfür einer persönlichen Auseinandersetzung und Selbstreflexion bedarf. Ein Vorgehen, das auf Abwehr stoßen kann.

Für viele Lehrkräfte ist es eine Herausforderung, sich und ihr Handeln vor diesem Hintergrund zu reflektieren.

Erst wenn die persönliche Involviertheit in diesen strukturellen Prozess erkannt wird, kann im Sinne einer Netzwerkarbeit eine gemeinsame Intention verfolgt werden.

- ➔ *Spannungsfeld 2: Erkennen der persönlichen Involviertheit und des Sinns von GM und (in Folge) gemeinsame Intention*

- ▶ Netzwerke sind personenorientiert und haben eine Lernfunktion

Netzwerke sind personenorientiert, d.h. sie leben vom Engagement einzelner Individuen. Die Auseinandersetzung mit Genderfragen involviert die eigene Person und ist daher ebenso personenorientiert. Ziel des Gender Netzwerks und von Gender Mainstreaming ist es aber, in Folge als Querschnittstrategie zu fungieren, die von allen Lehrer/innen einer Schule berücksichtigt wird. Der Lernaspekt besteht in der Tatsache, dass Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming nicht mit Frauenförderung verwechselt bzw. als Frauenthema missverstanden werden dürfen. Somit liegt ein diesbezügliches Engagement auch in der Verantwortung von Lehrern und nicht nur bei den Kolleginnen,

die versuchen in einer Art Einzelkämpfertum die Schulkultur zu verändern bzw. den Lehrkörper zu sensibilisieren. Dies führt aufgrund der Tatsache, dass Veränderungen nicht schnell vorangehen und leicht sichtbar sind, oft zu Überforderung und in Folge zu Resignation dieser Personen. Um dieser Gefahr zu begegnen, dürfen Netzwerke zu Gender nicht so stark personenorientiert sein, sondern müssen versuchen, das Ziel der Querschnittsthematik, die von allen berücksichtigt und gelebt wird, zu forcieren.

➔ *Spannungsfeld 3: Personenorientierung (Einzelkämpfertum) und (in Folge) Querschnittsthematik*

► Netzwerke haben eine politische Funktion
Der politische Hintergrund von Gender Mainstreaming und das äquivalente Kriterium von Netzwerken finden im Gender Netzwerk eine Optimierung. Im Gegensatz zum Bestehen von Netzwerken ist die Implementierung von Gender Mainstreaming in Schulen eigentlich eine gesetzliche Verpflichtung, allerdings ohne Sanktionierungsmechanismen bei Nichteinhaltung. In der konkreten Praxisumsetzung und Implementierung an einem Schulstandort kann aber genau dieses Argument zu Abwehrhaltungen führen, da noch keine passenden Strukturen im gesamten System und an einzelnen Schulen geschaffen wurden, um dieser gesetzlichen Verpflichtung gerecht zu werden. D.h., obwohl die Implementierung von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming eine gesetzliche Grundlage hat, beruht deren Umsetzung auf dem freiwilligen Engagement der Leh-

renden. Die Umsetzung in Form eines Netzwerks, in das Schulen involviert sind, versucht diesem politischen Aspekt gerecht zu werden, aber auch den noch unabdingbaren Aspekt der Freiwilligkeit mitzudenken.

Daraus ergibt sich für die Steuerung, Wartung und Arbeit im Gender Netzwerk das Spannungsfeld zwischen Verpflichtung und Freiwilligkeit der Lehrkräfte.

➔ *Spannungsfeld 4: Verpflichtung versus Freiwilligkeit*

Alle diese Aspekte sind sehr eng miteinander verknüpft und bedingen einander teilweise gegenseitig. Das bedeutet zum Beispiel, dass die Bereitschaft von Lehrkräften, Aus- und Weiterbildungen zu besuchen, eng mit dem Erkennen des gemeinsamen Anliegens zusammenhängt. Um dies transparent zu machen, bedarf es aber Veranstaltungen zu dieser Thematik, deren Besuch anfänglich vermutlich eher auf der Basis einer Verpflichtung (Spannungsfeld 4) erreicht werden kann. Verpflichtungen lösen aber mit einer hohen Wahrscheinlichkeit Abwehrreaktionen aus. Um das Gender Netzwerk auf einzelne Schulen als Netzwerkknoten auszudehnen, bedarf es allgemeiner Strukturänderungen. Diese zu bewirken ist ein Anliegen des Gender Netzwerks und kommt so dessen politischem Auftrag entgegen.

Abschließend finden sich in Form einer Grafik die Darstellung der internen und externen Netzwerkknoten und die ihnen zugedachten Verantwortlichkeiten und Aufgaben.

IMST Gender Netzwerk	Interne Strukturen – Netzwerkknoten			Externe Strukturen – Netzwerkknoten	
	Projekt- leitung	IMST Gender Netzwerk Koordinations- stelle	Gender Ansprech- personen der IMST Maßnahmen	Gender- Ansprechper- sonen der STG der Regionalen Netzwerke (in Planung)	Lehrkräfte des Fonds und der Regionalen Netzwerke (und andere)
Verant- wortlich für	Umsetzung und Betonung der Relevanz, Beauftragung der Koordination	Koordination von Aktivitäten, Verbreitung und Austausch von Informationen, inhaltliche Weiterent- wicklung, Multiplikator/- innen-Wirkung	Implemen- tierung in die jeweiligen Maßnahmen, Verbreitung und Austausch von Informationen, Betonung der Relevanz dieser Thematik, Multiplikator/- innen-Wirkung	Implementierung in die Aktivitäten der Regionalen Netzwerke, Verbreitung und Austausch von Informationen, Multiplikator/- innen-Wirkung	Implemen- tierung in eigene Projekte, Verbreitung und Austausch von Informationen, Multiplikator/- innen-Wirkung
Arbeits- gruppen	Teilnahme je nach Thematik	2 Arbeitstreffen pro Jahr		Arbeitsgruppen je nach Thematik in Autonomie der jeweiligen Personen	
Inhaltliche Weiterbil- dungen mit externen Inputs	1 Klausur bzw. 1 Training pro Jahr			1 Modul/Schuljahr	
Ver- netzungs- treffen	Regelmäßige Jours Fixes			Gemeinsames Vernetzungstreffen (offen für Interessierte – österreichweit)	
Vernetz- ungs- aktivitäten	Auftritt bei Großveranstaltungen	Aufbau eines Expert/- innenpools; Vernetzung mit anderen Institutionen im Gender Bereich	Vernetzung mit Gender Institutionen und Expert/- innen an inhaltlichen Schnittstellen	Vernetzung mit Gender Institutionen und Expert/innen in den Regionen Vernetzung mit Gender Institutionen und Expert/innen an inhaltlichen Schnittstellen und Regionen	
	Austausch von relevanten Informationen, Nutzung der Koordinationsstelle für die Verbreitung				
Autonome Aktivi- täten	Bereitstellung & Steuerung des Rahmens zur Implementierung, Schnitt- stelle zum/zur Auftraggeber/- in, Maßnahmen zur Qualitäts- sicherung	Inhaltliche Weiterentwick- lung des Netzwerks, Organisation und Koordination von Arbeitsgruppen, Klausuren und Weiterbildungen	Multiplikator/- innen in den einzelnen Maßnahmen = zielgruppen- spezifisch	Gender Maßnahmen in den Regionalen Netzwerken, Schnittstellen zur jeweiligen Gender Ansprechperson in IMST	Gender Maßnahmen in den einzelnen Schulen sowie Multiplikator/- innenwirkung bei Veranstal- tungen
	kontinuierliche Sitzungen mit der auftraggebenden Institution				

Zum Erfolgsfaktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen¹

Marlies Krainz-Dürr

Es ist an Schulen häufig schwer, die Erarbeitung und Einhaltung von gemeinsam vereinbarten Regeln zu verlangen und Verbindlichkeiten herzustellen. Der Artikel geht der Frage nach, warum sich Schulen oder Gruppen in Kollegien mit Verbindlichkeiten schwer tun und was Leitungspersonen tun können, um Veränderungen nachhaltig werden zu lassen. Dabei werden bestimmte Phänomene einer mikropolitischen Betrachtungsweise unterzogen, wobei jeweils an Fallbeispiele angeknüpft wird.

Werthaltungen thematisieren

An Leitbildern, Schulprogrammen oder dem Ringen um eine neue Hausordnung werden manchmal verdeckt ganz andere Themen abgehandelt, die im Schulalltag keinen Platz zur Bearbeitung finden. Es gibt an Schulen oft zu wenig Erfahrung, wie mit Widersprüchen, Differenzen oder Wertekonflikten konstruktiv umgegangen werden kann. Wer die Hausordnung nur unter dem Gesichtspunkt der „Überwachung der Einhaltung“ diskutiert, und den Beziehungsqualitäten zu wenig Aufmerksamkeit schenkt, greift zu kurz. Im geschilderten Fall (Beispiel 4), hat die Thematisierung der Wertedimension der schulischen Hausordnung unter professioneller Moderation zu einer völlig neuen Regelung mit deutlich höherer Akzeptanz geführt.

Widersprüchen gelassen begegnen

„Wie geht man mit Widerstand und ‚Widerständlern‘ um?“, lautet die am häufigsten gestellte Frage von Teilnehmer/innen in Seminaren zur Schulentwicklung. Wie gelingt es, „alle“ ins Boot

zu holen? Als Antwort darauf schlage ich häufig ein Gedankenexperiment vor. Ich lade die Teilnehmer/innen ein, sich ihre eigenen Grundüberzeugungen bewusst zu machen. Wie nehmen sie selbst Veränderungszumutungen wahr? Sind sie willkommene Abwechslung im Schulalltag und eine interessante Herausforderung oder eher die Störung von Gewohntem, eine Bedrohung für das Schulklima oder gar die Abwertung dessen, was bisher gemacht wurde?

Einzelne Haltungen müssen nicht immer als Widerstand gegen etwas wahrgenommen werden. Sie können auch in ihrer Funktion für das Ganze gesehen werden. So müssen Personen, die vor zu raschem Vorgehen warnen, nicht als „Bremsen“ erlebt und jene, die auf das Bestehende verweisen, nicht als „veränderungsfeindlich“ abgewertet werden. Sie sind ebenso wie die „Veränderer“ um das Ganze bemüht und nehmen lediglich eine andere Sichtweise ein. Und selbst die ewigen „Jammerer/innen“ und „notorischen Einzelkämpfer/innen“ haben aus dieser Position betrachtet eine Funktion: Zwingen sie doch gleichsam als eingebauter Widerspruch besonders sorgsam auf Folgen und Wirkungen von Innovationen zu achten.

„Widerstand“ wird vor dieser Folie als „Widerspruch“ ernst genommen und bleibt auch in dieser schillernden Doppelbedeutung erhalten. Denn Widersprüche in einem System lassen sich nicht einfach beseitigen oder überwinden. Sie sind systemimmanent vorhanden. Die Kunst, Veränderungen in Organisationen herbeizuführen liegt darin, die Steuerung von Prozessen so

¹ Teile des Textes erschienen bereits in Krainz-Dürr, M. (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik*, 58(3), 11-16.

² Beispiel 4: An einer Schule werden Verhaltensvereinbarungen getroffen und in einer Hausordnung niedergeschrieben. Was allerdings immer wieder Anlass zu Ärger gibt, ist die Tatsache, dass manche Kolleg/innen die Einhaltung der Hausordnung bei den Schüler/innen nicht einfordern, während anderen das sehr wichtig ist.

anzulegen, dass sie mit der unvermeidlichen Eigendynamik, die mit solchen Maßnahmen in Organisationen losgetreten wird, rechnet, und einen Kommunikationsprozess ermöglicht, der laufend die durch die Veränderungsimpulse ausgelösten Reaktionen bearbeitet (Wimmer, 1999). Der Umgang mit „Widerstand“ bedeutet also nichts anderes als ihn als selbstverständ-

lichen Teil eines Prozesses zu akzeptieren. Es müssen nicht immer „alle“ mitziehen. Oft reicht auch, wenn es „fast alle“ sind.

Literatur

Wimmer, R. (1999). Wider den Veränderungsoptimismus. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer radikalen Transformation von Organisationen. *Soziale Systeme*, 5(1), 159-180.

Einleitung

Konrad Krainer

Das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung beschäftigt sich seit Ende der 90-Jahre vermehrt mit *Unterstützungs- und Steuerungsstrategien für das österreichische Bildungssystem*. Den Anfang bildeten die Projekte IMST (vgl. u.a. Krainer, Dörfler, Jungwirth, Kühnelt, Rauch & Stern, 2002) und „Schulprogramm-entwicklung an berufsbildenden Schulen“ (vgl. Krainz-Dürr, Posch & Rauch, 2003).

Diese und weitere Entwicklungs- und Forschungsprojekte ließen die Frage nach adäquaten Rahmenbedingungen reifen, die *seitens der Bildungspolitik* herzustellen wären, um die Durchführung von lokalen, regionalen und nationalen Initiativen bestmöglich zu unterstützen. In die folgenden Gedanken fließen auch Beobachtungen bei SINUS (vgl. u.a. Prenzel & Ostermeier, 2003) – dem deutschen Schwesterprojekt von IMST – sowie Ideen ein, die im Rahmen des österreichischen Weißbuch-Projekts für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (vgl. Eder et al., 2002) entwickelt wurden. Für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich im Allgemeinen und als Orientierung und Rahmen für die Arbeit in Programmen im Besonderen erscheinen mir folgende *Instrumente* (wobei die Bezeichnungen zweitrangig sind) besonders wichtig (vgl. Krainer, 2007):

- Ein *Nationales Bildungsprogramm*
- Ein *Regionales Bildungsprogramm* für jedes Bundesland (bzw. Teilen davon)
- Ein *Schulprogramm* für jede Schule
- Ein *Fachprogramm* für jede Fachgruppe
- Ein *Fachportfolio* für jede/n Schüler/in

Diese Dokumente – die insbesondere Ziele und Evaluationsschritte enthalten und immer auch Ausdruck von *dynamischen Prozessen* sein

sollen – sollten gut aufeinander abgestimmt sein. Das jeweils „obere“ Programm soll Orientierungen aber auch deutliche Spielräume für die „unteren“ bieten und zugleich – bei entsprechenden Erkenntnissen auf der „unteren“ Ebene Veränderungen beim „oberen“ Programm ermöglichen. „Über“ dem Nationalen Bildungsprogramm sollten *Reflexionsschleifen mit den Nachbarländern* erfolgen – also in unserem Fall etwa gemeinsam zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz – oder innerhalb der EU bzw. auch darüber hinaus.

Die Einführung solcher Instrumente könnte die nächste Phase von IMST positiv unterstützen, wie sie im ersten Beitrag von *Konrad Krainer* skizziert wird. Langfristig – so argumentiert dieser Beitrag – wird IMST nur dann eine nachhaltige Wirkung haben können, wenn es gelingt, die begonnenen Initiativen gut institutionell zu verankern und in das Regelsystem einfließen zu lassen. Und dazu sind Orientierungsrahmen seitens der Bildungspolitik – insbesondere durch ein Nationales Bildungsprogramm (mit flexiblen Rahmen für Regionale Bildungsprogramme, Schulprogramme etc.) – von großer Bedeutung. Ein großes Teilprojekt von IMST ist der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung. Als professionell organisierte Unterstützung von schulischen Innovationen durch Expert/innen aus Schulpraxis und Wissenschaft ist für den Fonds die Frage zentral, inwieweit er auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems wirksam ist. Der Beitrag von *Florian Müller und Barbara Hanfstingl* erörtert konzeptionelle Überlegungen zur Evaluation von Innovationsprojekten und berichtet über erste Ergebnisse der Evaluationsstudie zum IMST-Fonds. Es lässt sich gut erahnen, dass – abgesehen von der bereits realisierten Verwendung von PISA-

Items – weitere österreichweit genutzte Instrumente eines System Monitoring (welche in den Grundzügen in einem Nationalen Bildungsprogramm enthalten sein sollten) auch für solche Studien wichtig wären. Zum einen könnten damit zentral erachtete Indikatoren ökonomisch genutzt werden und zum anderen Erkenntnisse aus dem IMST-Fonds in die Weiterentwicklung des Nationalen Bildungsprogramms einfließen. Ähnliches gilt für die Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“, dessen Konzeption im Beitrag von *Burgi Wallner und Konrad Krainer* vorgestellt wird. Ebenso aus dem IMST-Kontext stammt der Beitrag von *Franz Rauch und Isolde Kreis*, der Networking und Netzwerke als wichtige Elemente der Förderung von Bildungsqualität versteht und die bisherigen Erfahrungen mit der Etablierung von Regionalen Netzwerken in Österreich reflektiert. Anschließend skizziert Franz Rauch die von einer Expert/innengruppe im Auftrag des Bildungsministeriums konzipierte Strategie für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Im abschließenden Beitrag beschäftigt sich *Marlies Krainz-Dürr* ganz allgemein mit dem Thema der Bildungssteuerung und dem sich in den letzten Jahren verändernden Ver-

hältnis zwischen Schule und Öffentlichkeit. Alle oben genannten Beiträge bieten Ansatzpunkte für die Gestaltung eines Nationalen Bildungsprogramms. Dieses wiederum könnte als Orientierung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Forschung und Entwicklung im Rahmen von Projekten und Lehrgängen dienen.

Literatur

- Eder, F.** (Hrsg., in Zusammenarbeit mit Posch, P., Schatz, M., Specht, W. & Thonhauser, J.) (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainer, K.** (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung im internationalen Vergleich. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Tagungsband der Jahrestagung 2006 in Bern* (S. 20-48). Münster: LIT-Verlag.
- Krainer, K., Dörfler, W., Jungwirth, H., Kühnelt, H., Rauch, F. & Stern, T.** (Hrsg.) (2002). *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST²*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainz-Dürr, M., Posch, P. & Rauch, F.** (2003). *Schulprogramme entwickeln*. Innsbruck: Studienverlag.
- Prenzel, M. & Ostermeier, C.** (2003). Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – Ein unterrichtsbezogenes Qualitätsentwicklungsprogramm. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21(2), 265-276.

Das Projekt IMST – Gegenwart und Zukunft

Konrad Krainer

Zunächst sei kurz auf die *Genese von IMST* eingegangen, weil damit auch die laufenden Aktivitäten und zukünftigen Entwicklungen besser verstanden werden können. Als Reaktion auf das schlechte Abschneiden der österreichischen Oberstufenschüler/innen bei TIMSS (Third International Mathematics and Science Study 1995) hat das Bildungsministerium im September 1998 das *Analyseprojekt IMST* (1998-1999) in Auftrag gegeben. Die Analyse zeigte, dass die Ursachen komplex sind und

auf verschiedenen Ebenen (Unterricht, Schule, Lehrer/innenbildung, Fachdidaktik sowie gesellschaftlicher Stellenwert der Mathematik und Naturwissenschaften) liegen. Der Endbericht (vgl. Krainer 1999) empfahl ein Maßnahmenpaket für eine nachhaltige Mathematik- und Naturwissenschaftsoffensive. Das Bildungsministerium beauftragte zunächst ein einjähriges *Pilotprojekt IMST²* (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching), das schließlich auf weitere drei Jahre verlängert

wurde. Insgesamt lief IMST² also über einen Zeitraum von vier Jahren (2000-2004) als Projekt des heutigen Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. In IMST² wurden 34 (Schuljahr 2000/01) bis 62 (2003/04) Schulen bzw. teilweise auch andere Bildungseinrichtungen bei ihrer weitgehend selbst bestimmten Weiterentwicklung des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts unterstützt. Weiters wurde (vgl. Projekt IMST² 2003) – unter Nutzung vieler Reflexionsschleifen in Schulpraxis, Schulbehörde und Wissenschaft – das Konzept „*Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich. Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004-2020)*“ entwickelt.

Die sieben zentralen Maßnahmen des Unterstützungssystems IMST3

Das Konzept für das Unterstützungssystem IMST3 (2004-2020) sieht sieben *zentrale Maßnahmen* vor, mit Evaluation und Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming als durchgehende Prinzipien. Die Maßnahmen sollen im Zusammenwirken eines breit angelegten Netzwerks von Personen und Institutionen umgesetzt werden. Das Unterstützungssystem peilt eine enge Verzahnung der drei wichtigen Systemebenen – *lokale Ebene* (Schulen), *regionale Ebene* (Bildungseinrichtungen der Bundesländer) und *nationale Ebene* (zentrale Bildungseinrichtungen) – an und versucht fachbezogene, fachübergreifende Aufgaben und Steuerungsaufgaben aufeinander zu beziehen. Die sieben zentralen Maßnahmen (M1 – M7) sind:

M1: Aufwertung der Fachkoordinator/innen

M2: Aufwertung der Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen

M3: Einrichtung Regionaler Zentren für Fachdidaktik und Schulentwicklung

M4: Einrichtung neuer bzw. Aufwertung bestehender Regionaler Netzwerke

M5: Einrichtung von Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik

M6: Einrichtung eines Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung

M7: Einrichtung eines Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung

Im *Zeitraum 2004 bis 2006* konnten im Auftrag bzw. mit Unterstützung des Bildungsministeriums sowohl wichtige inhaltliche als auch institutionelle Schritte gesetzt werden (vgl. u.a. Krainer 2005). Eine wichtige Institutionalisierung war die Einrichtung des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt im Herbst 2004 (M7). Ende 2005 wurde auch die Einrichtung von fünf Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik fixiert, und zwar für Biologie, Chemie und Physik an der Universität Wien sowie für Mathematik und Deutsch an der Universität Klagenfurt (M5). Die fünf Fachdidaktikzentren und das IUS bilden zusammen die derzeit *sechs Austrian Educational Competence Centres* (AECC). Ihre in der Anfangsphase wichtigste – und zugleich gemeinsame – Aufgabe besteht in der Durchführung des im September 2006 gestarteten viersemestrigen Universitätslehrgangs „*Fachbezogenes Bildungsmanagement*“ (2006-2008). Dieser Lehrgang setzt – zunächst beschränkt auf die Mittelstufe und die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften – erste Schritte in Richtung der Etablierung eines fachbezogenen mittleren Managements in den Bundesländern (M2). Die Zielgruppe sind Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen und andere regionale Multiplikator/innen sowie Lehrer/innen, die sich für solche Aufgaben interessieren. Ein erstes Regionales Zentrum für Fachdidaktik (M3) konnte im Herbst 2006 im Bereich der Physik an der Universität Graz eingerichtet werden. Weitere Zentren in Kärnten, der Steiermark und Wien sind in Planung. Im Auftrag des Bildungsministeriums hat das IUS in Kooperation mit Partnerinstitutionen

mit der Umsetzung einiger inhaltlicher Maßnahmen begonnen. Im Zeitraum 2004-2006 gelang es, in acht von neun Bundesländern Regionale Netzwerke (M4) zu etablieren, die durch Auftaktveranstaltungen, Projekte und Seminare wichtige Impulse zur Verbreitung der IMST-Idee leisten. Der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (M6) setzt die in IMST² begonnene Förderung von Innovationen an Schulen fort und unterstützt auch fachdidaktische Dissertationen mit Schulbezug. Weitere konkrete Aktivitäten wurden im Rahmen eines Gender Netzwerks und eines (Anfang 2005 gestarteten) Projekts „Prüfungskultur“ gesetzt. Die Koordination dieser Maßnahmen sowie begleitende Aktivitäten – wie etwa die Durchführung der jährlichen Tagung, die Betreuung der Website und des Newsletters – erfolgte durch das IUS. Insgesamt konnte IMST in dieser Phase von der Oberstufe auch auf die Mittelstufe sowie auf weitere Fächer (wie z.B. Geographie, Informatik und teilweise Deutsch) ausgeweitet werden.

Die Herausforderungen für die Zukunft

IMST hat sich als wichtiger Impulsgeber für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Österreich erwiesen. Langfristig wird dieses Projekt nur dann eine nachhaltige Wirkung haben, wenn es gelingt, die begonnenen Initiativen gut institutionell zu verankern und in das Regelsystem einfließen zu lassen. Die wichtigste Herausforderung wird also darin bestehen, diesen Transfer von einem Projekt zu einem formell etablierten Unterstützungssystem professionell zu gestalten. Dies wird eine weiterhin gute Kooperation von Bildungsbehörde, Wissenschaft und Schulpraxis erfordern. Die erfolgreiche Integration von Evaluation und Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming in IMST soll fortgesetzt werden. Sehr wichtig wäre – möglichst in Verbindung mit entsprechenden Orientierungen in einem Nationalen Bildungsprogramm – der Aufbau eines Indika-

toressystems, das den Schulen, den Regionen und dem gesamten Schulsystem Rückschlüsse über die kontinuierliche Entwicklung anhand relevanter Bildungsparameter gibt. Dazu soll in Zusammenarbeit mit einigen Bundesländern ein Pilotprojekt mit Fokus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gestartet werden, insbesondere auch mit dem Blick auf potenzielle Wirkungen von IMST.

Bezüglich der sieben Maßnahmen von IMST3 werden in den nächsten Jahren folgende Schritte von Bedeutung sein:

M1 und M2: Zentral ist der erfolgreiche Abschluss des Universitätslehrgangs „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ und dessen Fortsetzung, allenfalls auch für weitere Fächer und Schultypen. Von großem Interesse sind – als Ergebnis der Begleitforschung zum Lehrgang – neue wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der Professionalitätsentwicklung, insbesondere auch zur Nutzung für die Weiterentwicklung des Lehrgangs. Für die Absolvent/innen werden entsprechende Aufgaben- und Rollenprofile für deren Einsatz als regionale fachbezogene Bildungsmanager/innen zu entwickeln sein. Eine mögliche Aufgabe für die Teilnehmer/innen könnte darin liegen, bei der (Weiter-)Qualifizierung von lokalen fachbezogenen Bildungsmanager/innen (Fachkoordinator/innen an den Schulen) aktiv mitzuwirken. Es werden entsprechende Lehrgänge zu konzipieren sein.

M3 und M4: Bezüglich der Regionalen Netzwerke gilt es, diese in allen Bundesländern und unter Ausweitung auf alle Schultypen einzurichten. Die Gründung neuer Regionaler Zentren für Fachdidaktik bzw. jene für fachübergreifende Schwerpunkte werden durch autonome Schwerpunktbildungen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten begünstigt. Zur Stabilisierung der bereits eingerichteten Regionalen Zentren und Regionalen Netzwerke und zur Abstimmung von Aufgaben und Synergien

zwischen diesen, wäre es sehr ratsam, entsprechende Regionale Bildungsplattformen in den einzelnen Bundesländern einzurichten. Diese sollten die Zusammenarbeit zwischen der Schulaufsicht und den für die fachdidaktische und schulpädagogische Forschung und Entwicklung verantwortlichen regionalen Institutionen koordinieren. Optimal wäre eine Verankerung der Regionalen Zentren, Netzwerke und Bildungsplattformen im Nationalen Bildungsprogramm bzw. den Regionalen Bildungsprogrammen.

M5, M6 und M7: Neben der Konsolidierung und Weiterentwicklung der bisherigen sechs Austrian Educational Competence Centres sollen weitere Österreichische Kompetenzzentren für Fachdidaktik eingerichtet werden. Als Vorstufen für diese können unter anderem Regionale Zentren oder Thematische Netzwerke angepeilt werden. Die AECC sind wichtige Ansprechpartner für österreichweite Großprojekte wie etwa Bildungsstandards und PISA sowie die einzelnen IMST-Maßnahmen. Der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung wird ab dem Schuljahr 2007/08 auf den Primarstufenbereich ausgeweitet, ein Hinzunehmen weiterer Fächer ist anzudenken. Eine wichtige Aufgabe für die nächsten Jahre wird darin bestehen, den Fonds

im Konzert der österreichischen Forschungs- und Entwicklungs-Fonds als eigenständige Marke mit Schwerpunkt auf der Förderung von Innovationen an Schulen zu etablieren und durch entsprechende Begleitforschung zu unterstützen.

Literatur

- Krainer, K.** (1999). *Vorschläge für Konsequenzen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung des österreichischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts auf der Basis der nationalen und internationalen Analysen. Endbericht zum Projekt IMST – Innovations in Mathematics and Science Teaching (im Auftrag des BMUK)*. Unter Mitarbeit des IMST-Teams, u.a. von R. Fischer, M. Kronfellner und H. Kühnelt. Klagenfurt: IFF.
- Krainer, K.** (2005). IMST3 – Ein nachhaltiges Unterstützungssystem. IMST3 – A Sustainable Support System. *Austrian Education News*, (44), 8-14. (Internet: <http://www.bmbwk.gv.at/fremdsprachig/en/schools/aen.xml>)
- Krainer, K.** (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttercke (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung im internationalen Vergleich. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Tagungsband der Jahrestagung 2006 in Bern* (S. 20-48). Münster: LIT-Verlag.
- Projekt IMST²** (2003). *Qualitätsentwicklung im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informationstechnologieunterricht in Österreich. Entwurf eines Unterstützungssystems IMST3 (2004-2020)*. Klagenfurt: IFF.

Networking und Netzwerke zur Förderung von Bildungsqualität

Franz Rauch, Isolde Kreis

„Wir alle leben in sozialen Netzen – auch wenn es uns nicht immer bewusst zu sein braucht. Networking bezeichnet daher zunächst die Handlungsstrategie, auf latente Beziehungsnetze bewusst zurückzugreifen.“ (Schäffter, 2006, S. 40).

Netzwerken kann aus drei strategischen Handlungsperspektiven betrachtet werden (vgl. Schäffter, 2006):

- **Support-Perspektive:** Networking erfolgt mit dem Ziel eine Unterstützungsstruktur zu aktivieren oder zu fördern. Mittelfristig kann dadurch „Sozialkapital“ (vgl. Putnam & Gross, 2001) aufgebaut werden.
- **Dienstleister/innen-Perspektive:** Damit wird Wechselseitigkeit betont. Die eigene Position wird bewusster aus der Interessenslage und Wahrnehmung von anderen analysiert. Dadurch erhöht sich das Passungs-

verhältnis zwischen Geben und Nehmen.

- *Systemische Perspektive*: Networking findet im Rahmen eines Referenzsystems – beispielsweise eines Regionalen Netzwerks – statt. Einzelne Akteur/innen und Organisationen erscheinen als „Knotenpunkte“ in einem Netzwerk.

Die Partizipation beruht dabei weniger auf Gemeinschaft, sondern vor allem auf Differenz. Soziale Netzwerke werden durch autonome Akteur/innen und ihre Handlungsstrategien des Networking geprägt. Netzwerke sind dynamische Strukturen im Spannungsfeld von Ermöglichung und Bedrohung bzw. Aufbau und Störung und sind gekennzeichnet von verschiedenen Merkmalen (vgl. Boos, Exner & Heitger, 2000; Czerwanski, Hameyer & Rolf, 2002; McDonald & Klein, 2003; Schweers, 2003; OECD, 2003; Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006; Schäffter, 2006), die im Folgenden angeführt werden:

- *Gemeinsame Intention und Ziele*: Netzwerke orientieren sich an einem von allen getragenen Rahmenthema und an Zielhorizonten.
- *Polyzentrische Struktur*: Es gibt nicht nur ein relevantes Zentrum, sondern mehrere (bzw. eine Vielzahl) miteinander verknüpfter Knoten.
- *Vertrauensorientierung*: Gegenseitiges Vertrauen ist eine Voraussetzung, um Wissen auszutauschen und zu teilen und damit eine Voraussetzung für Lernen. Netzwerke machen Mut neue, innovative Wege zu gehen („Risktaking“) und sie können Konfliktlösung unterstützen.
- *Freiwilligkeit der Teilnahme*: Netzwerke erteilen keine Sanktionen. Interventionen können auch abgelehnt werden.
- *Tauschprinzip (Win-win-Beziehungen)*: Es bestehen (Aus-)Tauschmöglichkeiten, die bei aktuellen Anlässen realisiert werden. Es

geht um gegenseitiges Geben und Nehmen.

Macht- und Konkurrenzphänomene werden nicht ausgeschlossen, sondern im Sinne von Kommunikation auf gleicher Augenhöhe zwischen Zentrum und Peripherie thematisiert und bearbeitet.

- *Steuerungsplattform*: Es geht nicht um gelegentliche Interaktionsbeziehungen, sondern um institutionalisierte Konfigurationen. Netzwerke müssen koordiniert und gewartet werden, um reziproke Austauschprozesse, Kooperation und Lernen zu unterstützen.
- *Synergie*: Netzwerke ermöglichen Synergieeffekte durch Strukturaufbau, sie bieten daher eine Alternative zu klassischen Rationalisierungsstrategien durch Strukturabbau.

Regionale Netzwerke bei IMST – ein Beispiel für soziale Netzwerke

Eine der zentralen Maßnahmen von IMST ist der Aus- bzw. Aufbau von Regionalen Netzwerken. Die Arbeit der Regionalen Netzwerke setzt an der Schnittstelle zwischen Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Wissenschaft an (vgl. Rauch, 2005). Derzeit bestehen in acht Bundesländern Regionale Netzwerke, mit denen eine Vereinbarung mit IMST unterschrieben wurde. Herausforderungen für die nächsten Jahre sind die Einbeziehung des Pflichtschulbereichs (Haupt- und Volksschulen), der berufsbildenden Schulen und der Lehrer/innenbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen und Universitäten). Strukturell gestärkt wird die Verankerung der Regionalen Netzwerke in den Bundesländern durch die Einrichtung von Regionalen Fachdidaktikzentren, wovon jenes für Physik an der Universität Graz als erstes österreichweit entstand. Der weitere Erfolg der Netzwerke wird einerseits davon abhängen, ob es gelingt die Qualität des Unterrichts und des Lernens durch die begonnene Verknüpfung von Akteur/innen und deren Kompetenzen sowie Institutionen zu fördern und andererseits eine Verankerung in formalen Bildungsstrukturen

(Universitäten und Pädagogische Hochschulen) zu erreichen. Eine intensiviertere Evaluation und Begleitforschung soll diesen Prozess begleiten und sowohl praktisches Handlungswissen als auch wissenschaftliche Modellbildung fördern.

Bisherige Ergebnisse

Der Aufbau und die Arbeit der Regionalen Netzwerke bei IMST kann mit dem Theorieverständnis ‚Soziale Netzwerke‘ verstanden werden. Neuere Auseinandersetzungen mit dem Governance-Begriff im Bildungsbereich, der weniger von Intermediarität zwischen Top-down und Bottom-up bzw. Markt und Hierarchie spricht, sondern verschiedene Regelsysteme (wie beispielsweise Markt, Hierarchie, Mehrheitsregeln, Verhandlungsregeln) und kollektive Interaktionsmuster als Gemenge versteht, scheinen eine weitere zukünftige Theoriequelle zu sein (vgl. Heinrich, 2006).

Die Regionalen Netzwerke haben bisher in den Spannungsfeldern Autonomie und Vernetzung, Struktur und Prozess, Vorgabe und Freiraum, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit, Differenz und Partizipation, Verwaltungshierarchie und Basisbewegung, Praxis und Wissenschaft versucht, neue Wege in der Gestaltung des Lernens von Personen und Institutionen zu betreten. Die erwähnten Spannungsfelder sind die Voraussetzung und der Motor für die Entwicklung von Netzwerken. In derartig komplexen und offenen Kontexten brauchen die Netzwerke selbst Orte

des Austausches, Feedbacks und der Reflexion, um agieren und sich entwickeln zu können. Die ersten drei Jahre haben es immerhin ermöglicht, dass acht Netzwerke gestartet sind. In den nächsten drei Jahren (2007–2009) wird es stärker darum gehen, den innovativen Anfangselan im Prozess der strukturellen Veränderungen aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Boos, F., Exner, A. & Heitger, B.** (2000). Soziale Netzwerke sind anders. *Journal für Schulentwicklung*, 4(3), 15-19.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.G.** (2002). Schulentwicklung im Netzwerk – Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung* (S. 99-130). München: Juventa.
- Dobischat, R., Düsseldorf, C., Nuissl, E. & Stuhldreier, J.** (2006). Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In E. Nuissl et al. (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze* (S. 23-33). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Heinrich, M.** (2006). Von der Autonomie in der Schulentwicklung zur „New Education Governance“. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 81-94). Wien: LIT Verlag.
- McDonald, J. & Klein, E.** (2003). Networking for Teacher Learning: Toward a Theory of Effective Design. *Teacher College Record*, 105(8), 1606-1621.
- OECD** (Ed.). (2003). *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation*. Paris: OECD.
- Rauch, F.** (2005). Was sind Netzwerke? *IMST-Newsletter* 4(15), 3-4.
- Schäffter, O.** (2006). Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens* (S. 29-48). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Herausforderungen eines fachbezogenen Bildungsmanagements

Burgi Wallner, Konrad Krainer

Ausgangspunkt

„Die *Verbesserung der Kommunikation und des Austauschs von Wissen* zwischen Bildungspraxis, Bildungsbehörde und Bildungswissenschaft (sowie der Gesellschaft insgesamt) sind wesentliche Bedingungen für eine nachhaltige Entwicklung des Bildungssystems. (...) [Das bedeutet unter anderem], *Innovationen* und „gute Praxis“ sichtbar zu machen und zu verbreiten sowie über *neue wissenschaftliche Erkenntnisse und aktuelle Fragestellungen und Herausforderungen* (z.B. Bildungsstandards) zu informieren und zu diskutieren“ (Krainer, Fischer & Wallner, 2006, S.15).

„Die *fachbezogenen Bildungsmanager/innen* haben die Aufgabe, den *Aushandlungsprozess* darüber, woraufhin, wie, wodurch *gebildet werden soll* – sowohl das Individuum wie auch die Gesellschaft – zu gestalten. Dieser *Aushandlungsprozess* soll innerhalb einer *Fachlehrer/-innenschaft, zwischen den Fächern, aber auch mit der Politik, der Wirtschaft, den Medien und letzten Endes mit allen Interessierten und Beteiligungswilligen* geführt werden. Dies erfordert von den *fachbezogenen Bildungsmanager/innen* zum einen *sozial-kommunikative und organisatorische Fähigkeiten, zum anderen auch konzeptive im Sinne der Erarbeitung von Positionen, die in die Diskussion eingebracht werden können.*“ (Fischer & Krainer, 2006, S.7).

Auf diese anspruchsvollen Aufgaben müssen die zukünftigen fachbezogenen Bildungsmanager/innen gut vorbereitet werden. Für ihre Weiterqualifizierung wurde ein Universitätslehrgang eingerichtet.

Universitätslehrgang

Fachbezogenes Bildungsmanagement

Eine Bietergemeinschaft, bestehend aus den fünf Österreichischen Kompetenzzentren für

Fachdidaktik, dem Pädagogischen Institut des Bundes in Kärnten und dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), dem auch die Federführung und Koordination obliegt, entwickelte den Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ (ULG fBM). Der viersemestrige Lehrgang ist in drei thematische Module (Fachdidaktik, Schnittstellenmanagement und Bildung) gegliedert. Die Absolvent/innen erhalten ein Abschlusszeugnis der Universität Klagenfurt (40 ECTS). Die Auftaktveranstaltung fand mit 144 Teilnehmer/innen Ende September 2006 an der Universität Klagenfurt statt. Mit Stand Ende 2006 besuchen 124 Lehrer/innen aus HS und AHS in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften den ersten Durchgang des Lehrgangs. Weitere Information gibt es unter <http://fbm.uniklu.ac.at> sowie in Krainer, Fischer & Wallner (2006).

In der Begleitforschung werden mit einer auf einem Angebots-Nutzungs-Modell basierenden Längsschnittstudie die unterschiedlichen Wirkungen des Lehrgangs bei den Teilnehmer/innen untersucht (Mayr & Müller, 2006).

Zentrale Herausforderungen für regionale fachbezogene Bildungsmanager/innen

Schule von heute muss sich mehr denn je mit gesellschaftlichen Veränderungen (z.B. veränderte Sozialisationserfahrungen der Kinder, Verlust des Informationsmonopols der Schule, Betonung von Schlüsselqualifikationen) auseinandersetzen. Dazu kommen neue Anforderungen durch organisatorische und strukturelle Änderungen innerhalb der Schule (Dezentralisierung, Autonomisierung, Heterogenität der Klassen usw.).

Mit diesen Veränderungen sind insbesondere fachbezogene Bildungsmanager/innen in der

Schnittstellenrolle zwischen den Ebenen des Schulsystems und hin zu Öffentlichkeit und Medien befasst. Als zentrale Herausforderungen können genannt werden (vgl. Wallner, Posch & Krainer, 2006, S. 6):

- Die Verpflichtung der Schulen zu Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Entwicklung von Standards.
- Fragen der Diversität: Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming.
- Professionalisierung des Lehrberufs, Entwicklung einer Diskussions- und Austauschkultur an und zwischen den Schulen (Netzwerke).
- Diskussion von Fragen der Bildung im fachlichen und überfachlichen Kontext, z. B. im Zusammenhang mit PISA, sowohl innerhalb der Community als auch in der außerschulischen Öffentlichkeit und in den Medien.
- Das zunehmende Interesse der Öffentlichkeit (der Eltern, der Wirtschaft) an der Schule (an qualitätsorientierten, bildungsökonomisch vertretbaren Angeboten, an stärkerer Marktorientierung, etc.).

Wichtige Aufgaben von regionalen fachbezogenen Bildungsmanager/innen

Auf der *Schulebene* sind zwei Aufgabenbereiche von zentraler Bedeutung: Die Anregung von Entwicklungsprozessen sowie die Unterstützung ökonomischer und effizienter Formen des fachlichen Austauschs zur fachdidaktischen und pädagogischen Weiterentwicklung der Praktiker/innen. Auf der *regionalen Ebene* können die fachbezogenen Bildungsmanager/innen die Schulaufsicht bei der Realisierung der fachbezogenen regionalen Bildungsplanung unterstützen und in fachdidaktischen Fragen beraten. Durch ihre Tätigkeit fördern sie auch den Informationsfluss zwischen den Ebenen des Schulsystems. Weiters können sie mit Institutionen der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung (Pädagogische Hochschulen, Universitäten) zusammenarbeiten oder Ansprechpart-

ner/innen für außerschulische Umwelten (z.B. Medien) sein (vgl. Wallner, Posch & Krainer, 2006, S. 6-8).

Voraussetzung für eine adäquate Realisierung dieser Aufgaben

Die Implementierung von fachbezogenen regionalen Bildungsmanager/innen bedeutet eine Systemintervention. Entsprechend sorgfältig muss die Umsetzung auch vorbereitet und begleitet werden.

Grundlegend dafür ist eine konkrete Beschreibung der Aufgaben, der Rolle und der Rahmenbedingungen, auf die die zukünftigen regionalen fachbezogenen Bildungsmanager/innen vertrauen dürfen. Die zurzeit noch herrschende Unklarheit ist ambivalent zu beurteilen: Einerseits kann diese als nachteilig für ihre Arbeit im Lehrgang gesehen werden, andererseits aber auch als Chance zur Mitgestaltung bei der Klärung durch die Betroffenen.

Eine weitere Voraussetzung für eine gelungene Implementierung des fachbezogenen Bildungsmanagements wird sein, dass es auf der Schulebene autorisierte Ansprechpartner/innen gibt. Auch diese brauchen eine klare Aufgabenbeschreibung und eine begleitende Weiterqualifizierung. Mittelfristig sollte für alle regionalen fachbezogenen Bildungsmanager/innen die Absolvierung des Lehrgangs Voraussetzung für die Ausübung dieser Funktion sein. Es wäre zu überlegen, inwieweit die Absolvent/innen im Sinne von *train the trainers* in die Qualifizierung der Fachkoordinator/innen an den Schulen (die lokalen fachbezogenen Bildungsmanager/innen) einbezogen werden könnten.

Die vielfältigen Aufgaben werden nur dann zu bewältigen sein, wenn dafür seitens der Bildungsbehörde und Schulaufsicht auch ausreichend Zeitressourcen vorgesehen werden.

Fachbezogene Bildungsmanager/innen benötigen für ihre Aufgabe auch einen offiziellen Auftrag seitens der Schulaufsicht und sollen dieser auch verantwortlich sein (z.B. durch

Berichtlegung). Daneben muss das Verhältnis zu anderen Stellen im Schulsystem, wie Schulleiter/innen oder Fachinspektor/innen geklärt werden. In diesem Zusammenhang sind auch Überlegungen für ein transparentes Bestellungsverfahren Ziel führend.

Ausblick

Der Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ ist ein erster Schritt zur Implementierung eines mittleren Managements im Schulwesen. Er stellt in seiner Dimension und seiner systemischen Wirkung sowohl für die Lehrgangsverantwortlichen als auch für die Bildungsbehörde eine große Herausforderung dar. Ein Erfolg dieses „Unternehmens“ wird wesentlich davon abhängen, wie weit es gelingt, die vorhandenen Unklarheiten bezüglich Aufgaben und Rolle zügig und möglichst unter

Einbeziehung der Lehrgangsteilnehmer/innen zu klären und adäquate Rahmenbedingungen für diese Funktion zu schaffen.

Literatur

- Fischer, R. & Krainer, K.** (2006). Bildung – Management – Fach. Utopie und Realität. In *Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“, Einführung in den Lehrgang und Modul Bildung* (S. 1-10). Lehrgangsmappe. Klagenfurt: IUS.
- Krainer, K., Fischer, R. & Wallner, B.** (2006). Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“. *IMST3 Newsletter*, 5(16), 15-16. (http://imst.uni-klu.ac.at/materialien/2006/712_Newsletter_16.pdf).
- Mayr, J. & Müller, F.** (2006). *Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“*. Unv. Manuskript. Klagenfurt: IUS.
- Wallner, B., Posch, P. & Krainer, K.** (2006). Regionales fachbezogenes Bildungsmanagement – ein Beitrag zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems. Konzept für eine Aufgabenbeschreibung. In *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05* (S. 77-87). Klagenfurt: IUS.

Evaluation von Innovationen in Schulen – Das Beispiel IMST-Fonds¹

Konzeptionelle Überlegungen zur Evaluation von Innovationsprojekten²

Florian H. Müller, Barbara Hanfstingl

Alle Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte – insbesondere dann, wenn sie die Veränderung (Verbesserung) von Lehr- und Lernumwelten anstreben – müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, ob und wie die eingeleiteten Maßnahmen denn tatsächlich Lernprozesse und Lernergebnisse von Schüler/innen beeinflussen. Den Nachweis für die Wirksamkeit von Unterrichts- und Schulprojekten zu erbringen ist generell schwierig und vor allem mit methodischen Problemen verbunden. So ist beispielsweise schwer zu belegen, ob die Veränderungen oder Stabilisierungen von Schüler/innenmerkmalen überhaupt auf die Intervention innerhalb von Schule und Unterricht zurückzuführen sind. Auch für den IMST-Fonds stellen

sich diese und andere Fragen. Tatsache ist, dass Ursachen und Wirkungen geklärt werden müssen, weil nur auf diese Weise durch Evaluation Fortschritt und Weiterentwicklung – im Sinne von Übertragbarkeit – gewährleistet werden können.

Traditionellerweise arbeitet die Unterrichtsforschung bei der Erforschung von Interventionseffekten mit so genannten Parallelgruppen-Designs, in denen eine Gruppe dem „Treatment“ (=Unterrichts-, Schulentwicklungsprojekt o.ä.) ausgesetzt wird und die andere Gruppe konventionell unterrichtet wird. Allerdings ist dieser Zugang nicht nur aufwendig, sondern auch problematisch hinsichtlich der Zusammenstel-

¹ Für weitere Informationen zum IMST-Fonds siehe: <http://imst.uni-klu.ac.at/fonds>

² Als Innovationsprojekte sollen im Folgenden Unterrichtsvorhaben und Schulentwicklungsmaßnahmen verstanden werden, die von Lehrer/innen in der Praxis mit dem Ziel entwickelt und erprobt werden, die Erfahrungen zu verschriftlichen und damit die Innovationen auch anderen Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen.

lung vergleichbarer Gruppen in der Praxis. Außerdem erscheint dieses Vorgehen zu artifiziell (laborähnlich) und zu fern von der Realität von Schule und Unterricht, was bedeutet, dass so gewonnene Erkenntnisse nicht unbedingt für den komplexen Schulalltag relevant sein müssen. Für die Evaluierung des IMST-Fonds scheint es, schon aufgrund äußerst heterogener Inhalte der Projekte und unterschiedlichster Rahmenbedingungen an den Schulen, demnach sinnvoller zu sein, Veränderungen im Sinne „ökologischer Experimente“ (so wie bei Bronfenbrenner, 1981) zu erfassen. So wird nach dieser Vorstellung die Veränderung, die auf verschiedenen Ebenen des Systems stattfinden kann, erhoben. Die Befunde sind zunächst allerdings nur für das jeweilige Setting gültig. Zu überprüfen bleibt hier, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind.

Die Frage bei der Evaluierung von Innovationsprojekten lautet, ob sie positive Effekte bei Leh-

renden, Schüler/innen und im Unterricht generell zeigen. Von besonderer Bedeutung wären *Personenmerkmale*, die Lernprozesse im Wesentlichen mitbestimmen (vgl. auch Helmke & Weinert, 1997) und für die teilweise auch Vergleichswerte aus der nationalen PISA-Stichprobe zur Verfügung stehen (z.B. Leistungsdaten, selbstbezogene Kognitionen und Emotionen, Lernstrategien etc.). *Umweltmerkmale* wie z.B. das Ausmaß aktivierenden Unterrichts oder das soziale Klima in der Klasse könnten ebenfalls von Relevanz sein, wenn es um die Verbesserung von Unterricht geht.

Um einen generellen Einblick zu gewinnen, bieten sich pre-post Untersuchungsdesigns an, bei denen Lehrende zusammen mit ihren Schüler/innen befragt werden. In Abbildung 1 ist dargestellt, wie dies bei der Evaluation von Innovationsprojekten aussehen könnte (hier am Beispiel des IMST-Fonds).

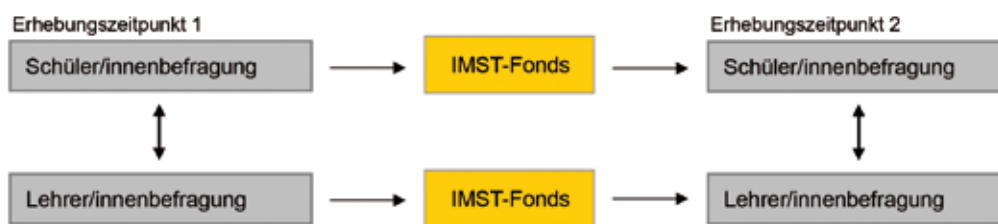


Abb 1. Längsschnittliches Design einer Evaluationsstudie

Durch ein pre-post Untersuchungsdesign kann gezeigt werden, wie der Stand der erhobenen Variablen vor dem Projektbeginn ist, und wie er sich im Laufe des Projektjahres verändert. Der Einsatz von standardisierten Verfahren und deren statistische Auswertung ermöglichen es ferner, bedeutsame von zufälligen Effekten bzw. Veränderungen zu unterscheiden, so dass Veränderungen, die während eines Projektzyklus zu beobachten sind, systematisch untersucht werden können.

Erste Ergebnisse aus der Evaluation des IMST-Fonds

In einer Survey-Studie wurden alle am IMST-

Fonds beteiligten Lehrer/-innen sowie die Schüler/innen der Projektklassen des Schuljahres 2005/06 befragt (vorwiegend aus den Fachbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik). Insgesamt stehen Daten von 1208 Schüler/innen aus 57 Schulklassen zur Verfügung (vgl. auch Hanfstingl, Müller, Benke & Riemenscheider, 2006).

Die Schüler/innen wurden zum Fachinteresse, dem fachlichen Selbstkonzept und Angst, zur Lernmotivation sowie zur Einschätzung des Unterrichts und der Lehrpersonen befragt. Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen der Unterrichtsprojekte wurde auf die Messung von Leistungsdaten (z.B. im Sinne von PISA-Test-

items) verzichtet. Den Lehrer/innen ist ein Fragebogen zu ihrer Arbeitsmotivation, dem wahrgenommenen Druck in ihrem Beruf sowie der Lernmotivation der Schüler/innen in der Klasse vorgelegt worden.

Die Ergebnisse des ersten Längsschnittprojekts des Schuljahres 2006/07 werden im Herbst 2007 vorliegen. An dieser Stelle sollen einige Ergebnisse aus der ersten Querschnitterhebung exemplarisch dargestellt werden.

Die Abbildungen zwei und drei zeigen zwei ausgewählte Aspekte zum Fachinteresse und der fachlichen Angst in Mathematik der Fonds-Klassen im Vergleich zur PISA-Stichprobe von 2003 für alle OECD Länder und Österreich. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden ausschließlich das Fach Mathematik und nur die 14- bis 17-jährigen Schüler/innen aus den

Fonds-Klassen herangezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/innen der Fonds-Klassen „interessierter an den Dingen, die sie in Mathematik gelernt haben“ sind als die Schüler/innen im österreichischen Durchschnitt (Abb. 2). Auch im Vergleich zur gesamten OECD scheinen die Fond-Klassen mehr Mathematikinteresse aufzuweisen. Wie in der PISA-Studie zeigen sich auch in den Fonds-Klassen geschlechtsspezifische Unterschiede auf der vierstufigen Skala in der Richtung, dass Jungen höhere Interessenwerte aufweisen (Mittelwert von 2,90; stdev: 0,84) als Mädchen (2,62; stdev: 0,81).

Fragt man nach der erlebten Hilflosigkeit im Fach Mathematik, so äußern Fonds-Schüler/innen geringere Hilflosigkeit als der österreichische sowie der OECD-Durchschnitt (Abb. 3).

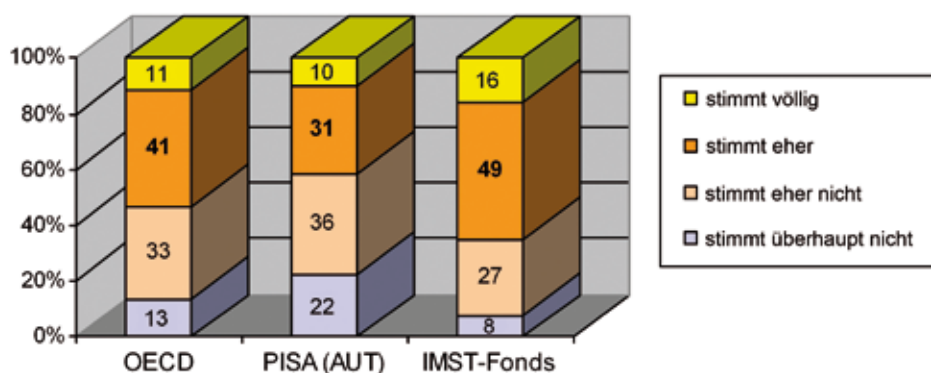


Abb 2. „Ich interessiere mich für die Dinge, die wir in Mathematik lernen“ (Fonds-Schüler/innen: N = 323; Schuljahr 2005/06)

Die Vergleiche der Fonds-Klassen mit den Ergebnissen der PISA-Studie müssen mit großer Vorsicht interpretiert werden, da die Fonds-Klassen nicht repräsentativ für das österreichische Schulsystem sind. Ferner muss an dieser Stelle offen bleiben, ob die Unterschiede zwischen der PISA-Studie und den Fonds-Klassen auf die Wirkung der Innovationsprojekte zurückzuführen sind. Um die Frage der Wirkung zu klären, müssen die Ergebnisse der geplanten Längsschnittuntersuchung abgewartet werden. Weitere Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass diejenigen Schüler/innen, die ihre Lehrer/innen als fachlich engagiert wahrnehmen

und zusätzlich angeben, dass die Lehrenden die Kompetenzentwicklung, die Autonomie im Unterricht sowie das soziale Klima fördern, interessierter am Fach sind, höhere Werte im fachlichen Selbstkonzept und geringere Angst aufweisen als ihre Mitschüler/innen. Diese Befunde stimmen mit anderen Forschungsergebnissen überein, die vor allem die eben erwähnten Aspekte des Unterrichts als Basis für lernrelevante selbstbezogene Kognitionen identifizierten (siehe zusammenfassend z.B. Reeve, 2002). Selbstbezogene Kognitionen sind neben dem Leistungoutput als genauso relevante Indikatoren erfolgreicher Bildungs-

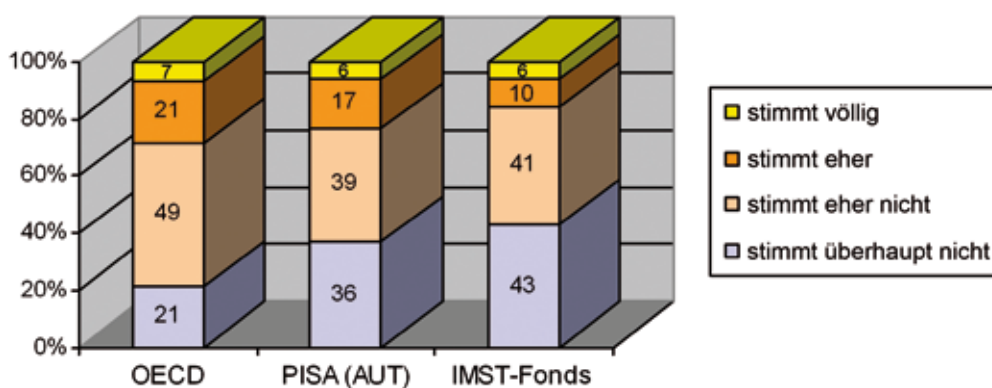


Abb 3. „Ich fühle mich beim Lösen von Mathematikaufgaben hilflos“ (Fonds-Schüler/innen: N = 232)

prozesse zu sehen (besonders dann, wenn man die Perspektive lebenslangen Lernens einnimmt).

Auch in der Lehrer/innenbefragung lassen sich interessante Zusammenhänge finden: So nehmen sich Lehrende dann als selbstbestimmt, motiviert und zufrieden in ihrem Beruf wahr, wenn sie sich von Seiten der Schulleitung, der Eltern, des Kollegiums, der Schuladministration und den Schüler/innen nicht oder nur geringfügig unter Druck gesetzt fühlen. Wenn sich Lehrende hingegen durch die Schulleitung und ihre Kolleg/innen unter Druck gesetzt fühlen, wirkt sich dieses Gefühl auf die Einschätzung der Lernmotivation in der Schulklasse insofern aus, dass diese Lehrer/innen angeben, ihre Schüler/innen hätten weniger Freude am Lernen und seien eher extrinsisch motiviert. Interessanterweise stehen genau diese Einschätzungen der Lehrer/innen bzgl. der Lernmotivation ihrer Schüler/innen in Kontrast zu den Einschätzungen der Schüler/innen selbst. Die befragten Lehrpersonen attestieren ihren Schüler/innen deutlich weniger Lernfreude und geringere intrinsische Lernmotivation als die Schüler/innen sich selbst. Wer von beiden nun Recht hat, ist hier nicht die Frage. Vielmehr sind die unter-

schiedlichen Konstruktionen von Wirklichkeit für die Professionalisierung von Lehrkräften relevant und sollten zum Thema von Lehrer/innen- und -fortbildung gemacht werden. Die Befunde verweisen darauf, dass es sich für Lehrpersonen rentiert, Feedback zum Unterricht sowie Selbstauskünfte von Schüler/innen einzuholen. Solche Informationen können unterschiedliche Realitätsauffassungen sichtbar und reflexiv bearbeitbar machen.

Literatur

- Bronfenbrenner, U.** (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hanfstingl, B., Müller, F. H., Benke, G. & Riemschneider, I. C.** (2006). *Berufliche Selbstbestimmung von Lehrer/innen und dessen Auswirkung auf Unterrichtsgestaltung und Lernmotivation von Schüler/innen*. Vortrag bei der 68. Tagung der Arbeitsgruppe Empirisch-Pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 11.-13. Sept. in München.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie* 3 (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Reeve, J.** (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 184-203). Rochester: University of Rochester Press.

Schule und Öffentlichkeit¹

Marlies Krainz-Dürr

In der „polis“ – im öffentlichen Raum – wird das alle Bürger/innen Betreffende verhandelt und Bildung und Schule ist und war dabei schon immer ein wesentlicher Teil. Wie mit jungen Menschen umzugehen ist, wie sie in die Gesellschaft eingegliedert werden sollen, ist Aufgabe jeder Gesellschaft und jede findet dafür eigene politisch öffentliche Lösungen. Keine Gesellschaft überlässt die Erziehung der Jugend ausschließlich dem Privaten oder dem Zufall, jede sichert sich in bestimmten Formen öffentlichen Zugriff. Wie immer dieser Zugriff auch aussehen mag, er hat die Tendenz auf Dauer gestellt, d. h. institutionalisiert zu werden. In diesem Sinn trifft der häufig zitierte Spruch: „Schools change as slowly as churches“ tatsächlich den Kern. Schulen haben mit Kirchen nämlich durchaus etwas gemeinsam: Beides sind Institutionen, die Antworten auf Kernthemen – mit Heintel und Götz (2000) gesprochen – „Grundwidersprüche“ einer Gesellschaft geben. Ein Grundwiderspruch ist z.B. der Unterschied der Geschlechter, für dessen „Aufbewahrung“ die Institution der Ehe geschaffen wurde, weitere sind der Widerspruch zwischen „krank“ und „gesund“ (Krankenhaus), das Problem der Sterblichkeit (Kirche) und eben das der Differenz von „jung“ und „alt“ und damit das Problem der Sozialisation, Bildung und Erziehung (Schule).

Schule ist also eine Institution und als solche Teil der öffentlichen staatlichen Verwaltung. Diese Verwaltung war in der noch nicht allzu lange zurückliegenden Vergangenheit von dem Gedanken getragen, dass das Schulwesen mit beamteten „Staatsdiener/innen“ eine zentral gelenkte und überwachte staatshoheitliche Auf-

gabe zu erfüllen hat. Wie alle anderen Institutionen auch, ist die Schule jedoch in den letzten Jahrzehnten in eine Krise geraten (Deleuze, 1993, zit. 2005).

Im Bereich der Schule hat diese Krise einen Deregulierungsschub ausgelöst. Die Idee eines durch gesetzliche Vorgaben zentral geregelten Schulwesens wurde zunehmend ersetzt durch die Vorstellung aktiv handelnder Einzelschulen, die in relevanten Bereichen selbst Entscheidungen treffen. Im Prozess der Dezentralisierung und Autonomisierung geben die schulischen Behörden des Bundes und der Länder einen Teil ihrer Kontroll- und Steuerungsmacht ab und beschränken sich darauf, Rahmenbedingungen zu setzen, innerhalb derer sich eigendynamische Prozesse realisieren können.

Diese gesamteuropäische Entwicklung der letzten Jahre hat den einzelnen Schulen interessante Gestaltungsräume eröffnet. Die Erweiterung des Gestaltungsspielraums für die einzelne Schule bedeutet zugleich aber auch eine Erweiterung ihres Verantwortungsbereichs. [...]

Neue Kontrollmechanismen treten auf den Plan. Es wird erwartet, dass Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation (Controlling) zu einem fixen Bestandteil der Schulkultur werden.

Aus diesen Anforderungen spricht der Geist einer neuen Führungsphilosophie in der öffentlichen Verwaltung. Unter dem Slogan „New Public Management“ soll diese mit betriebswirtschaftlichen Methoden leistungsfähiger und effizienter werden. Auch die öffentliche Verwal-

¹ Dieser Textausschnitt stammt aus Krainz-Dürr, M. (2006). Schule und Öffentlichkeit. *Journal für Schulentwicklung*, 10(1), 46-51.

tung wird so unter das Diktat des „Besser, billiger, mehr“ gestellt.²

„New Public Management“ (NPM) strebt eine Stärkung der strategischen Führung auf politischer Ebene an, verzichtet aber auf Detailinterventionen. Die Politik soll die Ziele vorgeben, über den „Output“ entscheiden, die Mittel bereitstellen und die Erfüllung von Leistungsaufträgen kontrollieren. Die Vorgaben beschränken sich auf das „was“, die Verwaltungseinheiten aber sind frei, „... wie die vereinbarten Produkte erstellt und die gesetzten Ziele erreicht werden“ (Pellert, 1997, S. 68). Und wie sollen Ziele erreicht werden? Durch „bewusste Marktnähe“, und „den bewusste(n) Umgang mit Kunden, eine verstärkte Sensibilisierung für Kosten-Leistungs- bzw. Kosten-Nutzen-Relationen in der eigenen Arbeit. Konkurrenz wird zu einem Steuerungsprinzip.“ (ebd., S. 69).

Das Denken und die Logik des NPM hat längst in die Schulen Einzug gehalten, die Bildungsverwaltungen verbreiten sie in Weißbüchern und Grundsatzstatements. Das Weißbuch „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem“ etwa verlangt ein „grundsätzliches Umdenken in der Steuerungsphilosophie“ (Haider, Eder, Specht & Spiel, 2003, S. 7). Es betont die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule und sieht sie zu permanenter Qualitätssicherung verpflichtet. Leitbild, Schulprogramm, Selbst- und Metaevaluation und die Verfahrensrationalität moderner Managements

sollen Schulen zu modernen Dienstleistungsunternehmen und damit „besser“ machen.

Philosoph/innen haben diese Entwicklung schon vor etlichen Jahren beschrieben. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1990 spricht Deleuze vom Durchdringen aller gesellschaftlichen Institutionen und öffentlichen Einrichtungen mit einer Marktlogik und damit auch von der „Einführung des ‚Unternehmens‘ auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens“ (Deleuze, 1993).

Es ist ein merkwürdiges Ineinandergreifen von Befreiung und Beschränkung. Die schulischen Freiräume zur Selbstgestaltung und Partizipation sind gepaart mit verordneter Selbst- und wissenschaftlich gestützter Fremdevaluation, die einen permanenten Kreislauf beschreiten.³ Immer neue Entwicklungsfelder tun sich auf, immer wieder muss „Qualität“ gesichert werden. Das ist das Janusgesicht der Befreiung.

Literatur

- Deleuze, G.** (2005). Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In H. Breit, M. Rittberger & M. Sertl (Hrsg.), *Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft 118* (S. 7-15). Innsbruck: Studienverlag.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.** (2003). *Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: BMBWK.
- Heintel, P. & Götz, K.** (2000). *Das Verhältnis von Institution und Organisation*. München: Hamp Mering.
- Pellert, A.** (1997). Was ist New Public Management? In R. Grossmann (Hrsg.) *Besser, billiger, mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität* (S. 68-71). Wien: Springer.

² So heißt tatsächlich eine Publikation aus dem Jahr 1997, die sich auch mit der Reform von Schulen befasst: Grossmann, R. (1997). *Besser, billiger, mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*. Wien: Springer.

³ Kritische Analysen dieser Entwicklung finden sich zum Beispiel in *Erziehung – Schule – Gesellschaft*, Heft 31, 2004, hier insbesondere die Artikel von Schirlbauer und Ruhloff.

Eine lernende Bildungsstrategie für Nachhaltige Entwicklung¹

Franz Rauch

Geht es um eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung als ergänzendes Segment der bestehenden Bildungslandschaft, oder geht es um eine umfassende zukunftsfähige Bildung, die ein friedliches, solidarisches gesellschaftliches Zusammenleben in Freiheit und damit eine Zukunft in einer Welt nachhaltiger Entwicklung möglich macht? Im Rahmen der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2015) wird letztere Auffassung vertreten (vgl. UNESCO, 2004). Es geht also um eine Bildung, welche die individuelle Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen im Sinne einer ökonomisch, ökologisch und sozial zukunftsfähigen Lebensperspektive zu ihrem zentralen Anliegen macht. Eine solche Bildung braucht zeitgemäße Didaktiken, also Formen der Vermittlung und Gestaltung von Lernprozessen, die Eigentätigkeit, Selbstständigkeit, Mitbestimmung und Solidarität mit einschließen (vgl. Heinrich, Minsch, Rauch, Schmidt & Vielhaber, 2006).

Lernen bedeutet im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung, in konkreten Handlungsfeldern Fragen zu bearbeiten, wie sich die Zukunft nachhaltig gestalten lässt. Solches Lernen schließt genaues Beobachten, Analyse, Bewertung und Gestaltung einer konkreten Situation im Sinne von kreativen und kooperativen Prozessen mit ein. „Reflektierte Gestaltungskompetenz“ – und gerade nicht „blinde Aktion“ oder nicht hinterfragte Handlungsmuster – ist ein Hauptziel des Lernens. Gemeinsam erarbeiten „Communities of Learners“ (Lehrer/innen, Schüler/innen, Student/innen, Wissenschaftler/innen) Zusammenhänge und Handlungsoptionen, intervenieren und reflektieren die Handlungen. Es werden vor

allem der kritisch prüfende Umgang mit Wissen angesichts einer enormen Informationsfülle, die Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstbestimmung sowie Eigeninitiative und zugleich soziale Kompetenzen – wie beispielsweise Partizipationsfähigkeit – angesprochen und herausgefordert (vgl. Rauch, 2004a, 2004b).

Eine Expert/innengruppe (Martin Heinrich, Jürg Minsch, Franz Rauch, Esther Schmid und Christian Vielhaber) wurde beauftragt, eine österreichische Strategie für Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu verfassen (vgl. Heinrich et al., 2006). Die Gruppe kam zum Schluss, dass eine Strategie im Rahmen des Problemfeldes einer Nachhaltigen Entwicklung nicht als statische gedacht werden kann. Sie muss vielmehr so konzipiert sein, dass sie sich entlang der Erfahrungen, die im Prozess ihrer Verwirklichung gemacht werden, selbst permanent transformiert. Eine solche Strategie ist als *lernende Strategie* zu verstehen, indem sie sich selbst in kollektiven Aushandlungs- und Feedbackprozessen zum Gegenstand der Reflexion macht. Auf diese Weise wird die Strategie zu einem zukunfts-offenen, sich selbst fortschreibenden und sozialen Prozess.

Eine Strategie, die sich als *lernende Strategie* begreift, kann daher nicht als abschließender Anforderungs- und Maßnahmenkatalog festgeschrieben werden. Auch die in der aktuellen Diskussion zur Nachhaltigkeit vielfach absolut gesetzten Leitbildvorstellungen sind vor diesem Hintergrund nicht haltbar. Vielmehr wäre Nachhaltige Entwicklung ebenso wie eine auf sie fokussierte Bildung als *regulative Idee* zu verstehen, die sich immer erst in gesellschaft-

¹ Leicht veränderter gleichnamiger Text des Autors erschienen auf: <http://www.nachhaltigkeit.at/reportagen.php3> (28.12.2006).

lichen Aushandlungsprozessen der verschiedenen Akteur/innen je spezifisch konkretisiert.

Im Mittelpunkt steht hier jedoch weniger die Diskussion Nachhaltiger Entwicklung an sich, sondern die Bedeutung, die der Bildung in diesem Kontext zukommt. Im Titel der Dekade sind implizit Vorstellungen einer Nachhaltigen Entwicklung mit einer Idee von Bildung verknüpft, ohne dass ersichtlich wird, wie dieser Zusammenhang konkret zu denken ist. Es besteht damit die Gefahr, dass der Zusammenhang bloß äußerlich bleibt, etwa indem klassische Bildungskonzepte in Problemfeldern einer Nachhaltigen Entwicklung zur Anwendung kommen. Aus unserer Sicht aber muss Bildung hier zugleich in ihrer Vermittlungsfunktion gedacht und in ihrem Wesenskern transformiert werden. Bildung, die sich tatsächlich auf die Vorstellung einer Nachhaltigen Entwicklung einlässt, verändert sich auch in ihrem Selbstverständnis und wird damit auch wirksam in ihrem emanzipatorischen Anspruch. Das heißt, sie befähigt Individuen, selbstbestimmt zu einer stärkeren Humanisierung der Lebensverhältnisse beizutragen und der Instrumentalisierung für vordergründige oder nicht-nachhaltige Zwecke zu widerstehen. Legt man dieses Verständnis von Bildung den weiteren Überlegungen zugrunde, geraten auch die Strukturen in den Blick, die derzeit noch daran hindern, eine solche Bildung Wirklichkeit werden zu lassen“ (Heinrich et al., 2006, S. 4-5).

Eine immer wieder zur Revision stehende Vorstellung einer *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* muss einen Kern besitzen, der als nicht hintergebar angenommen wird. Von Einzelakteur/innen, Gruppen oder Institutionen eingenommene Positionen, die den Anspruch erheben, im Sinne einer *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* zu agieren, müssen sich zumindest vor dem Hintergrund der folgenden Mindeststandards legitimieren:

1. Die *ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Dimensionen* müssen im Sinne zukunftsfähiger Entwicklungen zusammen gedacht werden.
2. Die Position muss sich als demokratisch in dem Sinn erweisen, dass ihr *partizipative Elemente* immanent sind.
3. Die Position muss sich als *human* erweisen, wozu zumindest eine Übereinstimmung mit den Menschenrechten auch vor dem Hintergrund der globalen Entwicklungen notwendig ist.
4. Die Position muss Möglichkeiten eröffnen, eigene Standpunkte *mehrperspektivisch zu hinterfragen*.
5. Die Position muss Vorstellungen dazu anbieten können, was sie zur *individuellen Handlungsfähigkeit* in einer neuen Qualität im Sinne der drei erstgenannten Punkte beiträgt.

Es wird entscheidend sein, welche Bedeutung Bildung für einen angestrebten gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess erhält: Sie muss zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen vor dem Hintergrund einer Nachhaltigen Entwicklung vermitteln (vgl. Heinrich et al., 2006).

Literatur

- Rauch, F.** (2004a). Education for sustainability: a regulative idea and trigger for innovation. In W. Scott & S. Gough (Eds.), *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A critical Review* (pp. 149-151). London: Routledge.
- Rauch, F.** (2004b). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In R. Mikula (Hrsg.), *Bildung im Diskurs* (S. 35-49). München: Profil Verlag.
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C.** (2006). *Rahmenkonzept einer Bildungsstrategie für Nachhaltige Entwicklung. Zusammenfassung der Empfehlungen zur Reform der Bildung im Sinne Nachhaltiger Entwicklung*. Projektbericht. Universitäten Klagenfurt, Linz und Wien.
- UNESCO** (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. Paris: OECD.

5. PROFESSIONALITÄTSENTWICKLUNG

Einleitung

Johannes Mayr

In allen Kapiteln dieses Jahresberichts ist von der *Professionalität* der Lehrpersonen die Rede, und auch davon, wie das IUS im Jahr 2006 dazu beigetragen hat, dass sich diese Professionalität *entwickelt*. Die Beiträge akzentuieren dabei die unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens:

- Die Ebene des *Unterrichts* wird zum Beispiel angesprochen durch die Anregungen für guten Unterricht, die ein Gastprofessor des IUS formuliert hat.
- Auf Ebene der einzelnen *Schule* wird u.a. den längerfristigen Wirkungen nachgegangen, die eine durch IMST² angestoßene Evaluation an einer Schule hatte.
- Mit der Organisation Regionaler Netzwerke wird schließlich ein Beispiel einer Intervention in das *Bildungssystem* beschrieben, das vom IUS aus unterstützt wurde.

Lehrer/innen und andere Akteur/innen im Bildungswesen erhalten durch Maßnahmen dieser Art Impulse für ihr professionelles Handeln auf diesen drei Ebenen. Die diesen Ebenen zugeordneten Abhandlungen decken allerdings einige Angebote und Aktivitäten des IUS nicht ab, die sich ebenfalls, und zwar in einer sehr spezifischen Weise, auf die Professionalitätsentwicklung beziehen, ...

- weil sie auf die *Grundkompetenzen* von Lehrer/innen zielen, die in vielfältigen Kontexten gefragt sind, nicht nur auf einer bestimmten Ebene des Bildungssystems,
- weil sie die Entwicklung der Lehrpersonen unter dem Aspekt der *Karrieregestaltung* betrachten

- oder weil sie die *Wirksamkeit der Angebote des IUS* auf die Professionalitätsentwicklung in den Blick nehmen.

Die Beiträge, die eines oder mehrere dieser Kriterien erfüllen, wurden deshalb in einem eigenen Kapitel mit dem Titel *Professionalitätsentwicklung* zusammengefasst. Folgende Themen werden dabei behandelt:

Gertraud Diem-Wille und Agnes Turner erläutern in ihren Beiträgen, wie sie Lehrer/innen und Angehörige anderer sozialer Berufe erfahrungsorientiert für *psychodynamische Prozesse* in Individuen, Gruppen und Organisationen zu sensibilisieren versuchen bzw. wie weit dieses Ziel erreicht wird.

Thomas Stern und Anna Streissler gehen der Frage nach, ob bzw. in welcher Weise Lehrer/innen, die vom Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung geförderte *Projekte* durchgeführt haben, dadurch Impulse für ihre Professionalitätsentwicklung empfangen haben.

In ihrem Bericht aus der *Begleitforschung* zu den Lehrgängen PFL, ProFiL und fBM beschreiben Florian Müller und Johannes Mayr das Konzept dieser Forschung, das auf die Lernvoraussetzung der Teilnehmer/innen, das Lehrgangsangebot und dessen Nutzung sowie den letztlich erreichten Lerngewinn zielt.

Mit dem Beratungsprogramm *Career Counseling for Teachers* stellen schließlich Johannes Mayr und Florian Müller ein internationales online-Angebot vor, das vom IUS koordiniert wird und angehenden und im Dienst stehenden Lehrer/innen Informationen und Reflexionsangebote bereit stellt, die sie für die Gestaltung ihrer Karriere nutzen können.

Bericht über die Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“

Gertraud Diem-Wille

Der erste Universitätslehrgang für Lehrer/innen aller Schulstufen und Fächer sowie für Angehörige verwandter sozialer Berufe wurde im WS 2003/04 begonnen und im Jänner 2006 abgeschlossen. Dieser fünfsemestrige Universitätslehrgang versucht den Studierenden zu helfen, eine psychoanalytische Haltung zu erwerben: Durch eigene Erfahrungen über psychodynamische Prozesse in Individuen, Gruppen und Organisationen sensibilisiert, kann ein vertieftes Verständnis der persönlichen psychischen Kräfte erworben werden. Statt rasch zu handeln wird eine Haltung erworben, nicht nur dem Gesagten, sondern auch dem Gemeinten Aufmerksamkeit zu schenken und die Motive des Handelns bei sich und bei anderen zu verstehen, um dann kreative Möglichkeiten der Anwendung zu ermöglichen. 20 der 25 Teilnehmer/innen konnten den Universitätslehrgang mit Erfolg absolvieren und mit einem MA in Psychoanalytic Observational Studies abschließen.

Die zentrale Lernmethode des Universitätslehrgangs ist eine psychoanalytisch teilnehmende Beobachtung, die in drei unterschiedlichen Aufgabenstellungen durchgeführt wird. Es werden ein Kind im Kindergarten, ein Kind im ersten Lebensjahr in seiner Familie und die Interaktionen in einer Organisation beobachtet. Dabei geht es primär um das genaue Beobachten der Interaktion als prozessuales Geschehen, aber gleichzeitig auch um das Erleben und Verstehen der dabei entstehenden Gegenübertragungsgefühle beim Beobachter bzw. bei der Beobachterin. In systematischer Weise wird die Anwendung der durch die Beobachtung erworbenen psychoanalytischen Grundhaltung des Verstehens in den Arbeitsdiskussionsgruppen fruchtbar gemacht. Der/Die Lehrer/in beobachtet sich selbst in Unterrichtssequenzen und ver-

sucht, das Geschehen in der Klasse oder bei einer Interaktion mit Kolleg/innen genau und detailliert zu beschreiben. Über diese Beschreibung der eigenen pädagogischen Praxis wird dann in der Gruppe gemeinsam nachgedacht, um die bewussten und unbewussten Beziehungsmuster, Ängste und Hoffnungen sichtbar zu machen. Auch die Themen der Masterthese beschäftigen sich mit Fragestellungen aus der schulischen Praxis.

Zur „Bildung der Gefühle“

Sigmund Freud hat durch seine bahnbrechenden Erkenntnisse der Bedeutung des Unbewussten, der Formung der kindlichen Seele in den frühen Jahren sowie der kindlichen Sexualität mit seiner noch unzivilisierten polymorphen Ausrichtung unsere Sichtweise der Kindheit und die der Erziehung grundlegend erweitert. Seine Erkenntnis, dass die Beziehung zu den ersten Liebesobjekten (Mutter und Vater) in den ersten drei Lebensjahren einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung der Psyche hat, hat die Pädagogik verändert. Die Qualität der Beziehungserfahrungen ist verantwortlich dafür, wie das Kind sich und die Welt wahrnimmt, wie Affekte und Gedanken erlebt werden.

Die heftigen ambivalenten Gefühle der Kinder ihren Bezugspersonen gegenüber beeinflussen auch spätere Beziehungen, vor allem solche zu Autoritätspersonen und Liebespartner/innen. Diese emotionalen Muster werden später unbewusst auf andere Personen übertragen und führen zu einer Verzerrung der Wahrnehmung, entweder zu einer idealisierten oder einer aggressiv gefärbten, was Freud mit dem Terminus „Übertragung“ bezeichnete. Das auf Übertragungsgefühlen basierende Verhalten des Schülers bzw. der Schülerin zielt un-

bewusst darauf ab, die andere Person dazu zu bringen, sich so zu verhalten, wie es z.B. früher der strenge Vater oder die abweisende Mutter taten. Im Erzieher bzw. in der Erzieherin können tatsächlich starke Gefühle, Kränkung, Ärger etc. entstehen, die als Antwort auf dieses Beziehungsangebot hervorgerufen werden, das wir als „Gegenübertragung“ bezeichnen (Freud, 1912). Das Verstehen des Phänomens der „Übertragung“ und „Gegenübertragung“ hat es ermöglicht, die Beziehung zwischen Erzieher/in und Schüler/in und zwischen Personen in anderen sozialen Berufen besser zu gestalten.

Wie schwierig es ist, diesen Anforderungen gerecht zu werden, zeigt die Tatsache, dass Freud die Aufgaben als Lehrkraft, als Erzieher/in oder als Analytiker/in als „unmögliche Berufe“ bezeichnete. In all diesen Berufen genüge es eben nicht, etwas über den Anderen, das Kind oder den Patienten oder die Patientin zu lernen, sondern erst das Erkennen der eigenen emotionalen Reaktionen, der „Gegenübertragung“ ermögliche ein adäquates Verstehen der Beziehung. Alexander Mitscherlich weist darauf hin, dass „die Kultur der Affekte das eigentlich schwerste Bildungsziel darstellt“ (Mitscherlich, 1983, S. 25).

Nur wenn es gelingt, den Studierenden eine authentische Erfahrung im pädagogischen Feld zu ermöglichen, können sie die emotionalen Aspekte beim Lernen und Lehren erfahren und die Einmaligkeit der jeweiligen Lebensgeschichte verstehen. „Es (hat) weder einen therapeutischen Zweck, die Lehrer zu dieser Untersuchung ihres Erlebens des Hier

und Jetzt zu veranlassen, noch handelt es sich um eine Modellsituation für die schulische Anwendung. Es [...] [ist eine] Gelegenheit, durch die eigene Erfahrung zu lernen, dass Gefühle, die wir sonst nur Säuglingen und Kleinkindern zuschreiben, in Wahrheit allgegenwärtig sind, dass solche Ängste zum Teil das ganze Leben hindurch weiterbestehen. Wenn wir sie bei uns selbst erkennen, werden wir bei anderen leichter darauf aufmerksam und können mehr Verständnis dafür aufbringen.“ (Salzberger-Wittenberg, 1997, S. 21)

Eine selbstreflexive Distanzierung zu sich selbst und eine Offenheit dem sozialen Geschehen gegenüber hilft, der anspruchsvollen Aufgabe als Lehrer/in gerecht zu werden und aus Fehlern zu lernen sowie Toleranz gegenüber seinen eigenen Schwächen und denen der Schüler/innen zu entwickeln.

Literatur

- Aichhorn, A.** (1971). *Die verwaehrte Jugend*. Bern: Huber Verlag.
- Bick, E.** (1964). Notes on Infant Observation in Psychoanalytic Training. *International Journal of Psychoanalysis* 45(4), 558.
- Diem-Wille, G.** (2003). *Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Diem-Wille, G.** (1999). Unterrichtsbeobachtung als Lernprozess. Schulinnovationen. *Ganzheitliches Lernen in der universitären Lehrerbildung* (15). Klagenfurt: IFF – Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“.
- Freud, S.** (1912). Zur Dynamik der Übertragung. In Studienausgabe, Ergänzungsband (S. 157-168). Frankfurt/Main: Fischer.
- Mitscherlich, A.** (1983). *Auf dem Weg zu einer vaterlosen Gesellschaft*. München: Piper Verlag.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G. & Osborne, E.** (1997). *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren*. Wien: Wiener Universitätsverlag.

¹ Es ist jedoch wichtig, sorgfältig zu untersuchen, ob die Gefühle von dem Verhalten des Schülers bzw. der Schülerin aktualisiert werden oder aus der aktuellen Situation der erziehenden Person mitgebracht wurden.

² Einleitung zu A. Aichhorn: Die verwaehrte Jugend.

³ In seinem Buch „Auf dem Weg zu einer vaterlosen Gesellschaft“ nennt Mitscherlich drei Bildungsziele: die „Sachbildung, die Affektbildung und die Sozialbildung“. Unter Affektbildung versteht er Folgendes: „Ein solcher Mensch will wissen, wer er ist, wie er sich verhält, wenn er erregt ist; er will auch in der Erregung ein Gefühl für sich und ein Gefühl für den Partner behalten.“ (Mitscherlich, 1983, S. 36).

Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“¹

Agnes Turner

Anliegen des Forschungsprojekts ist es zu untersuchen, ob es Lehrer/innen durch einen Erwerb praktischen und theoretischen Wissens um Psychoanalytische Pädagogik gelingt, eine verstehende Haltung gegenüber Schüler/innen und gegenüber ihren eigenen inneren Konflikten einzunehmen, um dadurch ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben besser wahrnehmen zu können.

Das Konzept der psychoanalytischen Pädagogik beinhaltet, die Fähigkeiten der Lehrenden zu fördern, um soziale Aspekte zu erkennen, sowie emotionale Beziehungen zu entwickeln, die relevant für das Lehren und Erziehen sind. Oft sind Lehrer/innen sich selbst gegenüber sehr kritisch und sie stellen sehr hohe Ansprüche an sich. Paradoxe Weise stellen eine Milderung des Über-Ichs und mehr Toleranz und Verständnis seinen eigenen widersprüchlichen Impulsen gegenüber die Voraussetzungen dar, auch Kindern gegenüber verständnisvoller und offener zu sein.

Im Folgenden wird ein Ausschnitt einer Fallvignette einer Hauptschullehrerin, die im Rahmen der Auswertung der laufenden Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ erstellt wurde, gezeigt.

Eine Lehrerin beschreibt, dass sie im Laufe des Lehrgangs Emotionen bewusster wahrnehmen und zuordnen konnte. *„Ein Schüler ist irrsinnig aggressiv. Und einmal ist es so passiert, dass er Äußerungen von sich gegeben hat, von wegen er bringt jemanden um oder sonstige aggressive Dinge, und er wird jemanden hau-*

en. Und ich habe dann so gemerkt ich kriege irrsinnige Angst. Zuerst hat es mich geärgert und ich habe mir gedacht ich muss mir das die ganze Zeit anhorchen. Dann habe ich gemerkt also die Angst passt jetzt überhaupt nicht, das hat mit mir eigentlich überhaupt nichts zu tun. Warum kriege ich jetzt Angst? Ich habe vor ihm keine Angst. Und irgendwie war es reiner Zufall. Ich bin draufgekommen, dass das seine Angst ganz einfach sein muss und da habe ich das angesprochen und das hat wirklich geholfen und es hat das einfach gelöst, zwar nicht sofort, aber es ist dann viel besser geworden. // ... Oder ein Schüler der sich halt mit Kapuze zurückzieht und völlig in sich geht, dass man einfach anspricht du ich glaube, ich weiß manchmal gibt es gewisse Situationen da würde man sich einfach weg wünschen und man wäre gar nicht da, und es dann wirklich auch für den Schüler wieder möglich macht dann zu kommen und wieder teilzunehmen. Ja. So, ja in dem Sinn. Dass man sich nicht ärgert dass der da quasi mit der Kapuze, sondern darauf eingeht, eben was könnte das jetzt sein ...“ (TN E, 2. Interview, 2006, Zeile 53-67).

Ein wesentliches Element des Lernens durch Erfahrung unter Einbeziehung der emotionalen Aspekte, stellt die Fähigkeit des Lehrenden dar, die Ängste des Schülers, der Schülerin emotional aufzunehmen, zu verstehen und dem Jugendlichen zu helfen, diese Gefühle bei sich anzuerkennen. Bion hat dafür den Begriff „Containments“, das Aufnehmen, Verstehen und geistig Verdauens, geprägt. Die Teilnehmerin spürt die Emotionen der Schüler, die sie vorerst verunsichern. Im Sinne der Containment Theorie kann die Teilnehmerin die Gefühle des Schülers in sich aufnehmen und spüren. Allein

¹ Agnes Turner referierte über die Begleitforschung im Rahmen eines Vortrags zum Thema „Über die Bedeutung der emotionalen Aspekte beim Lernen und Lehren“ im Rahmen der 3. Göttinger Fachtagung für empirische Unterrichts- und Schulforschung von 4. bis 6. September 2006.

diese Situation kann einen Schüler entlasten. In einem weiteren Schritt kann die Lehrerin die Gefühle des Gegenübers verstehen und zuordnen. Erst im nächsten Schritt können diese nun reflektierten Gefühle dem Schüler wieder „zurückgefüttert“ werden. Damit ist gemeint, dass die Lehrerin über diese Emotionen mit dem Schüler in gefilterter Form sprechen kann. In diesem Beispiel wird sichtbar, das „Containen“ von Gefühlen für das Gegenüber sehr entlastend und hilfreich sein kann.

Literatur

- Bion, W.** (1999). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt: Suhrkamp
- Leuzinger-Bohleber, M. & Target, M.** (Eds.) (2002). *Outcomes of Psychoanalytic Treatments. Perspectives for Therapists and Researchers*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G. & Osborne, E.** (1997). *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren*. Wien: Wiener Universitätsverlag.
- Salzberger-Wittenberg, I.** (2001). *Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen. Ein Kleinianischer Ansatz*. Wien: Fakultas.

PEL(T)

Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen und Lehrer/innenteams

Eine Studie im Auftrag des Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung¹

Thomas Stern, Anna Streissler

Hintergrund und Kontext

Als Teil des österreichweiten Projekts IMST unterstützt der Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung innovative mathematische und naturwissenschaftliche Unterrichtsprojekte und damit die Kompetenzerweiterung der beteiligten Lehrer/innen, er trägt so zu ihrer Professionalitätsentwicklung bei. Die PEL(T)-Studie untersucht, wie sich einzelne Unterstützungsangebote bei unterschiedlichen Teamkonstellationen und Projekten auswirken und knüpft dabei sowohl an bereits vorliegende Professionalitätsstudien aus dem IMST²-Projekt als auch an den internationalen Diskurs über Standards für Professionalitätsentwicklung an.

Ziele

1. Exemplarische Fallstudien über die berufliche Weiterentwicklung von Lehrer/innen
2. Festlegung von Kriterien für die Bewertung der Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innenteams
3. Nutzbarmachung für die in den empirischen Untersuchungen gewonnenen Daten für die

beteiligten Lehrer/innenteams (Transparenz im Sinne der Aktionsforschung, Unterstützung der Selbstevaluation)

4. Erkenntnisse über förderliche und hemmende Faktoren bei innovativer Lehrer/innenarbeit als Beitrag zur Evaluation des IMST-Fonds

Lehrer/innenprofessionalität

Zumeist fokussieren soziologische und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen von Professionalitätsentwicklung auf das Handlungswissen der Lehrer/innen in den Schulklassen (z.B. Lortie, 1975; Baumert, Blum & Neubrand, 2002). Beeinflusst durch die Aktionsforschung (Stenhouse, 1975; Altrichter, 2002) vertreten wir einen breiteren Ansatz, der sowohl Schulentwicklung als auch die persönliche Entwicklung der Lehrpersonen in Bezug auf Beliefs, Bildungskonzeptionen, ethische Überlegungen und Karriereplanung berücksichtigt. Für unser Projekt adaptierten und präzisierten wir die zwölf Kriterien der Professionalitätsentwicklung früherer Untersuchungen (vgl.

¹ Dieser Artikel ist eine Zusammenfassung der Abschlusspräsentation des Projekts vor dem IMST-Fondsvorstand am 17. November 2006, enthält aber auch Ausführungen aus dem Projektantrag und einem Extended Abstract für die ESERA-Konferenz von 21. bis 25. August 2007 in Malmö. Details sind in Stern & Streissler 2006 nachzulesen.

Kreis & Stern, 2005):

- K1: Innovatives Lehren und Lernen: Erweiterung des Methodenspektrums
- K2: Aktualisierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens
- K3: Herstellen von passenden Rahmenbedingungen im Unterricht
- K4: Einbeziehen von Schüler/innenperspektiven
- K5: Teamwork
- K6: Schulentwicklung und Elternarbeit
- K7: Kooperationen
- K8: Herstellen von Öffentlichkeit
- K9: Überprüfen der Auswirkungen des Lehrer/innenhandelns
- K10: Bewusste Steuerung der eigenen Professionalitätsentwicklung
- K11: Überdenken von Berufseinstellung und Beliefs
- K12: Reflexion des Bildungsbegriffs

Forschungsdesign und Fallstudien

Folgende drei Forschungsfragen lagen der empirischen Untersuchung zugrunde:

1. Welche Kompetenzen wollen die Lehrer/innen erweitern?
2. Welche Veränderungen in der Professionalitätsentwicklung lassen sich feststellen?
3. Welche Unterstützung brauchen Lehrer/innen bei Innovationen?

Um ein einigermaßen repräsentatives Bild der Auswirkungen des IMST-Fonds zu erhalten, wählten wir drei Fonds-Projekte mit möglichst unterschiedlichen Lehrer/innenteams aus verschiedenen Schultypen (APS, BHS, AHS), Regionen und Fonds-Schwerpunktprogrammen. Es ergab sich, dass alle beteiligten Lehrpersonen weiblich waren. Die drei ausgewählten Projekte waren: a) „Englisch als Arbeitssprache: Skills im Physik-Chemie-Unterricht“ von Dorothea Posch, Hauptschule Rohrbach, b) „Chemie im Kindergarten“ von Susanne Jaklin-Farcher und Hedy Pratscher an der BAKIP Oberwart und c) „Physik am PC“ von Klaudia Candussi, Irmgard

Seiberl und Sylvia Seidel am Wirtschaftskundlichen Gymnasium Graz. Die Projekte begleiteten wir über sechs Monate und führten in zeitlichen Abständen Interviews und Fragebogenbefragungen mit den Lehrerinnen(teams), Schüler/innen, den Schulleiter/innen und ausgewählten Kolleg/innen sowie informelle Gespräche und Beobachtungen durch. Außerdem regten wir die Lehrerinnen zu schriftlichen Reflexionen, Diskussionsprotokollen und Fotodokumentationen an. Unser Anliegen war, die Lehrerinnen in eine Forschungspartnerschaft zu involvieren. Unsere Bemühungen um Offenheit, Respekt und Anerkennung und unser Verzicht auf Wertungen bewirkten, dass die Lehrerinnen das Forschungsprojekt sehr ernst nahmen und uns erfreulich offen sowohl über ihre Hoffnungen und Erfolge als auch über Enttäuschungen und Misserfolge berichteten. So konnten wir nicht nur die Besonderheiten jedes Innovationsprojekts ausgiebig untersuchen, sondern auch die damit verbundene Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen der Lehrerinnen.

Ergebnisse

In den Fallstudien zeigte sich, dass sich die Lehrerinnen in fast allen der von uns festgelegten Kriterien gleichzeitig signifikant weiterentwickelten. Trotz großer Unterschiede zwischen den Projekten und Persönlichkeiten konnten wir außerdem folgende gemeinsame Aspekte der Professionalitätsentwicklung feststellen:

1. Thematische und methodische Innovationen gehen mit schulorganisatorischen Neuerungen Hand in Hand und werden durch interdisziplinäre Teamzusammenarbeit begünstigt und verstärkt.
2. Das Herstellen von passenden Rahmenbedingungen für die Projekte war wesentlich für ihr Gelingen.
3. Die Lehrerinnen achteten auf die Einbeziehung der Schüler/innen in die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts, was

zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler/innen führte. Die Lehrerinnen orientierten sich dabei an einem neuen Lehrer/innenrollenbild und versuchten als Unterstützerinnen von Lernprozessen zu wirken, nicht nur als Instruktorinnen.

4. Die Lehrerinnen überprüften ihr eigenes Handeln kritisch (Forschungsansatz).
5. Wesentlich für das Gelingen der Projekte und die berufliche Weiterentwicklung war eine Vernetzung auf mehreren Ebenen: Teamwork vor Ort, Kooperationen mit außerschulischen Partner/innen sowie professionelle Kommunikation über Projekte.

Aus der qualitativen Analyse der Professionalitätsentwicklung der Lehrerinnen(teams) ergaben sich schließlich einige Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Unterstützung durch den IMST-Fonds. Die Lehrerinnen schätzten besonders die Gelegenheit zu systematischem Ideen- und Erfahrungsaustausch mit Kolleg/innen bei den Workshops und Gruppentreffen und die dabei erhaltene Anerkennung und Wertschätzung. In dieser Atmosphäre war es ihnen möglich, nicht nur Erfolge, sondern auch Schwierigkeiten und Probleme als Chancen für die Weiterentwicklung ihrer Praxis zu begreifen und zu nutzen. Nach eigenen Angaben waren

die finanzielle Unterstützung und die fachdidaktischen Inputs für sie weniger wichtig. Vor allem die methodischen Anregungen zur systematischen Untersuchung des eigenen Unterrichts, das Feedback von Kolleg/innen und Berater/innen sowie die Einbeziehung in ein größeres Bildungsprojekt erwiesen sich als förderlich und ermutigten die Lehrerinnen, ihre Professionalitätsentwicklung bewusster als bisher in die eigene Hand zu nehmen.

Literatur

- Altrichter, H.** (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit von Lehrer/innen. In F. Eder u.a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 297-308). Innsbruck: Studienverlag.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M.** (2002). *Drawing the Lessons from PISA 2000*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/DrawingTheLessons.pdf>. (Zugriff: 27. März 2007)
- Kreis, I. & Stern, T.** (2005). Studien zur Lehrprofessionalität. Einige Forschungsergebnisse aus dem IMST²-Projekt. In A. Kowarsch & K. M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 161-167). Purkersdorf: Holliniek.
- Lortie, D.C.** (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stenhouse, L.** (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stern, T. & Streissler, A.** (2006). *PEL(T): Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen-(teams). Eine Studie im Auftrag des MNI-Fonds*. Wien: IUS.

Was macht Lehrer/innenfortbildung wirksam? Begleitforschung zu den Universitätslehrgängen PFL, ProFiL und fBM

Florian H. Müller, Johannes Mayr

Die Universität Klagenfurt bietet unter der Federführung des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) unter anderem drei universitäre Fortbildungslehrgänge zur Professionalisierung von Lehrkräften an. Im Folgenden soll die Rahmenkonzeption für die wissenschaftliche Begleitung der Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL), „Professionalisierung im Lehrberuf“ (ProFiL) und „Fachbezogenes Bildungsmanagement“

(fBM) kurz skizziert und anschließend einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden. Nähere Angaben zu den Lehrgängen selbst sind auf der Homepage des IUS zu finden (<http://ius.uni-klu.ac.at>).

Ziele

Die Begleitforschung soll vor allem dazu beitragen, *Ansätze für Verbesserungen* in der Gestaltung des laufenden und weiterer Lehrgänge zu

identifizieren und *verallgemeinerbare Erkenntnisse* über die Bedingungen zu gewinnen, die Lehrer/innen(fort)bildung wirksam machen. Zusätzlich sollen einige *Erhebungsverfahren* neu entwickelt werden, die auch in anderen Studien zur Lehrer/innenbildung eingesetzt werden können.

Annahmen

Die Forschung folgt einem Längsschnittdesign, das den Lehrgang bezüglich des Input, der ablaufenden Prozesse und des Output in den Blick nimmt. Theoretischer Hintergrund ist ein *Angebots-Nutzungs-Modell* (vgl. Helmke & Weinert, 1997), das sich vereinfacht folgendermaßen darstellen lässt:

Die Teilnehmer/innen kommen mit bestimmten *Eingangsvoraussetzungen* (Erwartungen, Interessen, Handlungskompetenzen ...) in den Lehrgang, wo sie bestimmte *Lerngelegenheiten* (in Form von Personen, Informationen ...) vorfinden. Diese *nutzen* sie in Abhängigkeit einerseits von ihren Eingangsvoraussetzungen und andererseits von der Qualität der Lerngelegenheiten (z.B. indem sie bestimmte Lernstrategien anwenden). Der individuell aus dem jeweiligen Lehrgang gezogene Lerngewinn (im Sinne der Erweiterung von Wissensbeständen, Veränderung von Überzeugungen ...) wird als abhängig von den genannten Eingangsvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Nutzungsstrategien gesehen (siehe auch Abb. 1).

Die dann gegebenen *Kompetenzen* (im weitesten Sinne; vgl. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006) sollten sich im beruflichen Handeln niederschlagen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns und in weiterer Folge des Bildungswesens leisten.

Leitlinien

Die Begleitforschung orientiert sich an Leitlinien, die sie mit der jeweiligen Lehrgangphilosophie kompatibel machen bzw. die sie an die

am durchführenden Institut etablierte Lehr- und Forschungskultur (vgl. Krainer & Posch, 1996) anbinden sollen. So besteht zwischen dem *Entwicklungsinteresse* und dem *Erkenntnisinteresse*, das mit der Begleitforschung verbunden ist, ein – im günstigsten Fall produktives – Spannungsverhältnis. Beide Interessen sollen ausbalanciert werden:

- Lehrende und Lernende sollen aus der Begleitstudie direkt oder indirekt Nutzen ziehen: So erhält das Lehrgangsteam Informationen über die Resultate der Erhebungen und die Teilnehmer/innen erhalten ein dadurch besser auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Lehrangebot. Die Teilnehmer/innen bekommen auch Rückmeldungen zu ihren persönlichen Ergebnissen.
- Die Datenerhebungen werden so konzipiert, dass sie sich nach Möglichkeit organisch in den Ablauf des Lehrgangs einfügen und nicht als davon isoliertes, fremden Zwecken dienendes „Datensammeln“ erlebt werden. So wurde z.B. die in der ersten Phase des Lehrgangs fBM gestellte Aufgabe bzw. deren Ergebnis (ein Zeitungsartikel zur Bedeutung des eigenen Faches) im darauf folgenden Kursblock didaktisch eingesetzt.

Untersuchungsablauf

Es wird eine *quantitativ* und *qualitativ* ausgerichtete Längsschnittstudie durchgeführt, in die alle Teilnehmer/innen der Lehrgänge einbezogen werden. Folgende Erhebungen wurden bereits durchgeführt bzw. sind vorgesehen (Abb. 1):

- *Vor Beginn des Lehrgangs* wurden wichtige Lernvoraussetzungen der Teilnehmer/innen erfasst, z.B. ihre beruflichen Vorerfahrungen, Interessen und Kompetenzen. Dazu wurde teilweise auf etablierte theoretische Konzepte (z.B. die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan, 1993) und darauf basierende, vorhandene Erhe-

bungsverfahren zurückgegriffen, teilweise kamen zielgruppenbezogene Neuentwicklungen zum Einsatz. Alle dabei eingesetzten Verfahren erhoben Selbsteinschätzungen.

- *Unmittelbar nach Beginn des Lehrgangs fBM* erhielten die Teilnehmer/innen die Aufgabe gestellt, einen Zeitungsartikel zur Bedeutsamkeit jenes Schulfaches zu verfassen, für das sie als fachbezogene/r Bildungsmanager/in tätig sein werden (siehe Abb. 1 – KA 1: Wissensaufgabe), und ihr Vorgehen bei der Lösung der Aufgabe zu dokumentieren. Dieser Artikel wird durch externe Personen bezüglich verschiedener inhaltlicher und formaler Qualitätsmerkmale beurteilt. *In einer frühen Phase des Lehrgangs PFL* wurden die Teilnehmer/innen mit einer Unterrichtssequenz auf Video konfrontiert, die sie hinsichtlich des lernbezogenen Aktivierungsgrades analysieren sollten. Zu einem späteren Zeitpunkt werden Erhebungen dieser Art wiederholt, um Anhaltspunkte bezüglich des Lerngewinns zu erhalten. Es wird auch eine Auswahl der von den Teilnehmer/innen verfassten Projektarbeiten (Abb. 1 – KA 2: Projektarbeit) analysiert. Da-
- hinter steht die Absicht, neben den Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen auch Fremdeinschätzungen zur Verfügung zu haben.
- *Am Ende des zweiten und am Ende des vierten Semesters* werden Aussagen zu den im Lehrgang vorgefundenen Lerngelegenheiten und Angaben dazu, wie diese Lerngelegenheiten genutzt wurden, erbeten.
- *Am Ende des Lehrgangs* werden nochmals die vor bzw. zu Beginn erfassten tätigkeitsbezogenen Interessen und Kompetenzen erfragt bzw. durch Aufgaben abgedeckt. Damit sollen Veränderungen festgestellt werden können, die sich als Resultate des Lehrgangs interpretieren lassen. Es wird auch erhoben, wie weit der Lehrgang die ursprünglichen Erwartungen erfüllt hat.
- *Nach Ende des Lehrgangs* wird nach Maßgabe der Möglichkeiten eine Follow-up-Studie durchgeführt werden, die auf die längerfristigen Wirkungen des Lehrgangs zielt. Es soll darin u.a. darum gehen, in welcher Weise die Absolvent/innen des Lehrgangs die erworbenen Qualifikationen in ihrer weiteren Laufbahn verwerten konnten.

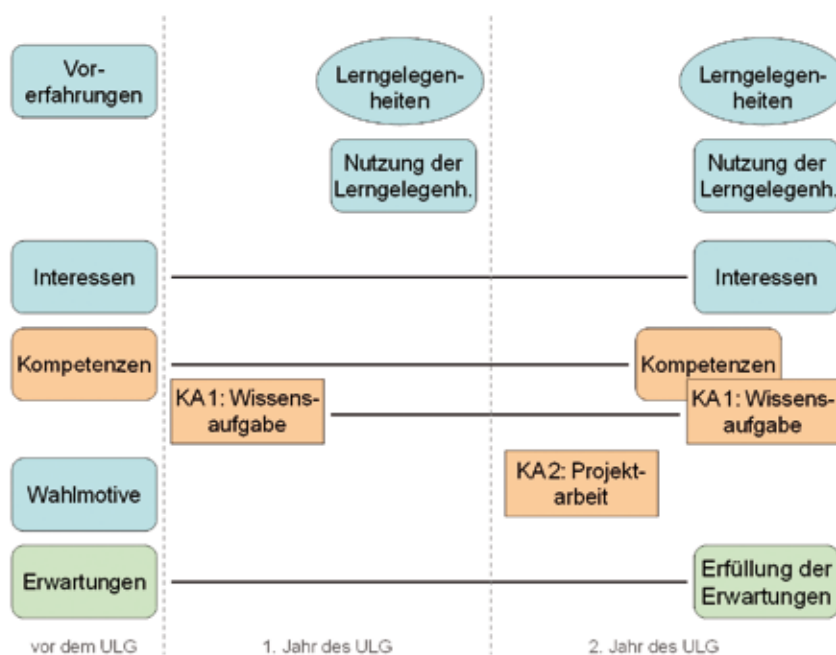


Abb. 1: Erhebungsdurchgänge und Variablen (Auswahl) am Beispiel des Lehrgangs fBM

Erste ausgewählte Ergebnisse

Die Teilnehmer/innen an allen drei Lehrgängen können insgesamt auf breite Erfahrungen in der Unterrichts- und Schulentwicklung zurückgreifen und weisen hohes Interesse an den Inhalten des jeweiligen Lehrgangs auf. Sie setzen hohe Erwartungen in die didaktische Qualität der Lehrgänge, was beispielsweise im Wunsch nach einer breiten Methodenvielfalt zum Ausdruck kommt.

Die Interessen der Teilnehmer/innen der Lehrgänge PFL und ProFiL beziehen sich besonders auf fachdidaktische Themen, sie möchten ihr diesbezügliches Wissen auf den neuesten wissenschaftlichen Stand bringen, um ihren eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Vergleichsweise weniger Interesse besteht an Themen, die auch nicht unmittelbar Inhalt der Lehrgänge sind, z.B. Integrationspädagogik oder Elternarbeit.

In guter Übereinstimmung mit den Zielsetzungen des Lehrgangs fBM interessieren sich die Teilnehmer/innen besonders für die Organisation und Durchführung von Lehrer/innenfortbildung und für das Thema Fachdidaktik. Es fällt jedoch auch auf, dass sich relativ viele Teilnehmer/innen mit der Entwicklung des eigenen Unterrichts auseinander setzen möchten, was nicht primärer Inhalt des Lehrgangs ist; hier tut sich ein potenzielles Spannungsfeld zwischen

Teilnehmer/innenerwartungen und Lehrgangsziele auf. Die besondere Herausforderung für das Lehrgangsteam im Lehrgang fBM ist jedoch darin zu sehen, dass der Großteil der Teilnehmer/innen bei Lehrgangsbeginn das Tätigkeitsprofil und die beruflichen Aussichten eines/einer fachbezogenen Bildungsmanagers/Bildungsmanagerin als unklar bezeichnet – was nicht verwundert, sind doch wesentliche Rahmenbedingungen für das fachbezogene Bildungsmanagement tatsächlich noch nicht festgelegt.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E.** (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (39), 223-228.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie 3) (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Krainer, K. & Posch, P.** (Hrsg.) (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

CCT – Career Counselling for Teachers

Johannes Mayr, Florian Müller

Lehrer/in – ein Beruf ohne Karriere?

Der traditionelle Berufsweg führt Lehrer/innen „von der Schule in die Schule“, unterbrochen durch eine mehr oder weniger verschulte Lehrer/innenausbildung (zumindest in den nicht-universitären Studiengängen). Der Einstieg in den Beruf beginnt mit der Anmeldung beim Landesschulrat, der dann den ersten Dienstposten zuweist. Spätestens nach einigen „Wanderjahren“ winkt eine schulfeste Anstellung und die Übernahme in den Beamtenstatus. Damit sind die Weichen für die weitere Laufbahn gestellt: Nach einer vorhersehbaren Anzahl von Jahren folgen Titel wie „Hauptlehrer“ oder „Oberstudienrat“, ohne dass sich dadurch die Tätigkeit als solche ändert. Das Gehalt steigt ohne weiteres Zutun in regelmäßigen Abständen – bis zur Pensionierung.

Diese etwas ironische Beschreibung des Berufsweges traf schon bisher nicht auf alle Lehrer/innen zu, gehört aber auf Grund aktueller und absehbarer Entwicklungen wohl bald überhaupt der Vergangenheit an: Schulen werden sich zunehmend ihre Lehrer/innen selbst aussuchen, und für das Einkommen werden Leistungskriterien mitentscheidend sein. Disparitäten zwischen der Anzahl der vorhandenen und der benötigten Lehrer/innen werden dazu führen, dass viele Lehrer/innen bei Dienstantritt auf außerschulische Berufserfahrungen zurückblicken können – weil sie entweder eine Wartezeit durch verschiedene Jobs überbrücken mussten oder weil sie als dringend benötigte Fachkräfte ohne pädagogische Ausbildung direkt aus der Wirtschaft geholt wurden. Ein Wechsel zwischen Arbeit in der Schule, Tätigkeiten in der Wirtschaft und Phasen der Neuorientierung und Weiterqualifizierung wird auch dem allgemeinen Trend zu mehr Flexibilität im Berufsleben entsprechen.

Doch auch innerhalb des Schulwesens gibt es schon jetzt – und künftig vermehrt – Möglichkeiten, Sonderfunktionen zu übernehmen und teilweise oder gänzlich in andere Aufgabefelder zu wechseln. Beispiele dafür sind die Arbeit als Betreuungslehrer/in für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, als Bildungsberater/in an höheren Schulen, als Mentor/in für angehende Lehrer/innen oder als Lehrerfortbildner/in, als Administrator/in oder fachbezogene Bildungsmanager/in, als Schulleiter/in oder Schulaufsichtsorgan. Manche dieser „Umstiege“ können durchaus als „Aufstiege“ bezeichnet werden, weil sie mit höherem Einkommen und Prestige versehen sind; sie entsprechen damit dem üblichen Bild von „Karriere“. Bei manchen der genannten Tätigkeiten steht dagegen eher die Chance, spezielle Kompetenzen zu erwerben und zu nutzen oder einfach der Wunsch, Abwechslung in sein Berufsleben zu bringen, im Vordergrund. Wichtige Abschnitte in der Laufbahn sind solche Veränderungen jedoch immer.

CCT – ein Beratungsangebot für die gesamte Lehrer/innenlaufbahn

Das Projekt *CCT – Career Counselling for Teachers* wurde 1999 in der Absicht gestartet, über Internet Informationen und Klärungshilfen für solche Laufbahnentscheidungen bereitzustellen. Im Kasten auf Seite 63 findet sich eine Zusammenstellung der derzeit auf der österreichischen Projektseite (<http://www.cct-austria.at>) abrufbaren Materialien.

Das wichtigste Ziel von CCT ist die *Beratung einzelner Personen*. Wenn diese dadurch ihre Entscheidungen fundierter treffen können, entfaltet CCT jedoch auch eine über den Einzelfall hinausgehende Steuerungswirkung,

die zur Qualität des Bildungswesens beiträgt (Mayr, 2002). Die auf der Website angebotenen Selbsterkundungs- und Reflexionsanregungen lassen sich zusätzlich als Anstoß zur persönlichen Weiterentwicklung (Nieskens, 2002) und als Grundlage für eine differenzierende Lehrer/innenbildung (Sieland & Nieskens, 2001) nutzen. Erste Erfahrungen liegen auch bezüglich des Einsatzes von CCT im Zuge von Aufnahmeverfahren ins Lehramtsstudium vor (Foerster & Faust, 2006). Die Selbsterkundungs-Verfahren von CCT eignen sich dabei zwar aus verschiedenen Gründen nicht als Selektionsgrundlage (Mayr, 2000), sie können aber Bewerber/innen helfen, ihr Bild vom Beruf als Lehrer/in und von ihren eigenen Voraussetzungen für diesen zu klären und damit besser vorbereitet in ein Aufnahmegespräch zu gehen.

Zu Beginn des Projekts CCT standen Forschungen und Materialien im Mittelpunkt, die bei der Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium helfen sollten. In der letzten Zeit verlagert sich der Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit auf Hilfestellungen für Laufbahnentscheidungen, die im Beruf stehende Lehrer/innen betreffen. Einige Materialien für diese Zielgruppe sind bereits online – etwa ein Test für organisatorische Kompetenzen, wie sie z.B. von Schulleiter/innen gefordert sind (Kupka, 2006). Andere Materialien werden demnächst zur Verfügung stehen – etwa ein Fragebogen zur Klärung des Interesses an einer Tätigkeit in der Lehrer/innenbildung (für eine Voraussetzung siehe Blömeke, Hascher & Mayr, 2005).

Neue Impulse für die Weiterentwicklung von CCT sind von den jüngsten Mitgliedern des internationalen Projektteams zu erwarten: 2006 schlossen sich Kollegen der PH Zentralschweiz dem Projekt an und wurden in einem Workshop am IUS in ihre Aufgabe als Schwei-

zer CCT-Partner eingeführt. Inzwischen haben sie bereits eine Landes-Website eingerichtet und mit einer Begleitforschung begonnen. Ein Anstoß für den Einstieg dieser Kollegen waren die positiven Erfahrungen mit den deutschen und österreichischen CCT-Seiten, die von den Schweizer/innen bislang mitbenutzt worden waren (Märki, 2006). Insgesamt sind damit neun Länder in dieses von Klagenfurt aus koordinierte Projekt involviert.

Literatur

- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J.** (2005). Beruf: LehrerbildnerIn. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(4), 7-20.
- Foerster, F. & Faust, G.** (2006). Eingangsvoraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden in Bamberg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 43-54.
- Kupka, K.** (2007). *E-Assessment. Entwicklung und Güteprüfung von zwei internetbasierten Simulationsverfahren zur Messung der Planungs- und Problemlöseleistung von zukünftigen (pädagogischen) Führungskräften*. Dissertation an der Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Lüneburg.
- Mayr, J.** (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland & B. Rißland (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 233-265). Hamburg: Kovac.
- Mayr, J.** (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungsverfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413-434). Innsbruck: Studienverlag.
- Märki, A.** (2006). Internetgestützte Laufbahnberatung bei angehenden Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 132-134.
- Nieskens, B.** (2002). „Einblicke“ als Entwicklungsanstoß. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (2), 56-61.
- Sieland, B. & Nieskens, B.** (2001). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung. In C. Hanel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision* (S. 197-205). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Über die Website www.cct-austria.at werden u.a. folgende Materialien angeboten:

Informationen über das Bildungswesen, die Berufsfelder, die Arbeitsmarktsituation, Ausbildungsangebote, Karrieremöglichkeiten im Bildungswesen und Beratungseinrichtungen sowie **Links** zu weiterführenden Informationen.

Selbsterkundungs-Verfahren: Fragebögen und Checklisten, mit denen die persönlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und befriedigende Berufstätigkeit als Lehrer/in bzw. für spezielle Karrieren im Bildungswesen (z.B. als Schulleiter/in oder als Lehrerbildner/in) geklärt werden können. Diese wissenschaftlich fundierten Materialien sind online bearbeitbar und liefern individualisierte Ergebnisrückmeldungen.

Geführte Touren: Für eine Reihe wichtiger beruflicher Entscheidungssituationen wird eine Abfolge ausgewählter Informationen und Selbsterkundungs-Verfahren angeboten, die mit einer zusammenfassenden, auf die persönlichen Ergebnisse abgestimmten Interpretation endet. Diese Interpretation sowie alle Ergebnisse können von den Benutzer/innen später jederzeit anonym abgerufen werden.

Reportagen: Berichte von Lehrerstudent/innen und Lehrer/innen aus ihrem Leben – als Reflexionshilfe für alle, die sich in einer ähnlichen Laufbahnsituation befinden.

Ergänzend enthält die Website **Tools für Berater/innen, Lehrerbildner/innen und Forscher/innen:** Für diese Personen ist es mit Zustimmung ihrer Klient/innen, Student/innen bzw. Forschungspartner/innen möglich, Einsicht in deren Selbsterkundungs-Ergebnisse und schriftliche Reflexionen zu nehmen, um Interventionen sachgerecht zu setzen, Studienveranstaltungen zielgruppenbezogen zu planen oder die Daten für Forschungszwecke zu nutzen.

Forschung und Entwicklung

2006

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des IUS erstreckt sich auf alle Ebenen des Bildungswesens – den Unterricht, die einzelne Schule und das Bildungssystem – sowie auf die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern.

Ausgangspunkte für die wissenschaftliche Arbeit bilden oft aktuelle Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen oder das Bildungswesen insgesamt konfrontiert sind. Daraus ergibt sich, dass Forschung und Entwicklung häufig miteinander verknüpft werden.

Die Themen sind vielfältig und reichen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung über Denkprozesse von Schülerinnen und fachbezogene Schulentwicklung bis hin zur Motivation von Lehrkräften und psychoanalytischer Pädagogik. Soweit möglich werden die Projekte interdis-

ziplinär angelegt und kooperativ mit den Forschungspartner/innen gestaltet. Die Palette an Methoden reicht von Aktionsforschung über qualitativ angelegte Fallstudien bis zu quantitativen Großstudien.

Im Folgenden sollen zunächst die im Jahr 2006 laufenden Projekte kurz vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden in diesem Jahr gehaltene Vorträge bei wissenschaftlichen Veranstaltungen aufgelistet, vom Institut organisierte wissenschaftliche Tagungen präsentiert sowie weitere wissenschaftliche Tätigkeiten vorgestellt. Zuletzt werden ausgewählte Bücher der letzten Jahre sowie vom Institut oder Mitarbeiter/innen herausgegebene oder mitherausgegebene Publikationen kurz vorgestellt.

Projekte im Jahr 2006

1. IMST – Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching

Kurzfassung

IMST ist ein vom BMBWK getragenes Unterstützungssystem für den österreichischen Unterricht im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik (MNI) sowie in verwandten Fächern.

IMST arbeitet in vier Programmen (Regionale und Thematische Netzwerke, Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung, Gender Netzwerk, Prüfungskultur) auf den Ebenen des Unterrichts, der Schulentwicklung und des gesamten Bildungssystems, evaluiert systematisch die Aktivitäten und integriert in allen Bereichen Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming. Aus den IMST-Projektphasen bis Ende 2006 gingen die Regionalen Zentren für Fachdidaktik sowie die Austrian Educational Competence Centres

(AECC) und der Universitätslehrgang Fachbezogenes Bildungsmanagement hervor.

Sachgebiet

Bildungsforschung

Schlagworte

Bildung und Bildungssystem

Laufzeit

IMST 1998 – 1999,
IMST² 2000 – 2004,
IMST3 2004 – 2006,
IMST3 Plus 2007 – 2009

Personen (Auswahl)**Kernteam**

Konrad Krainer – Projektleiter
 Heimo Senger – stv. Projektleiter
 Josef Hödl-Weißenhofer – Koordinator
 Romy Müller – Öffentlichkeitsarbeit
 Alexandra Ortner – Sekretärin

IMST Gender Netzwerk

Sylvia Soswinski – Koordinatorin
 Christoph Kimbacher – Mitarbeiter
 Bettina Seidl – Sekretärin

Evaluationsteam

Gertraud Benke
 Marlies Krainz-Dürr (bis Oktober 2006)
 Florian Müller (seit Oktober 2006)

Fachbezogenes Bildungsmanagement

Burgi Wallner – Koordinatorin (in die IMST-Steu-
 ergruppe kooptiert)

Regionale Netzwerke

Franz Rauch – Leiter
 Isolde Kreis – Koordinatorin

Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung

Willibald Dörfler – Vorsitzender
 Helmut Kühnelt – stv. Vorsitzender
 Günther Ossimitz – Vorstandsmitglied
 Hans Wiesinger – Vorstandsmitglied
 Christine Oschina – Geschäftsführerin
 Sieglinde Demarle – Sekretärin
 Schwerpunktkoordinatorinnen:
 Hildegard Urban-Woldron (S1) (seit September
 2006, bis August 2006 Andrea Mayer)
 Angela Schuster (S2)
 Renate Amrhein (S3)
 Ilse Bartosch (S4)
 Brigitte Koliander (S5)
 Veronika Ebert (S6)

Prüfungskultur

Christa Koenne – Leiterin

Wissenschafts- und Praxisbeirat

Peter Posch – Vorsitzender

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und
 Kultur (BMUKK) und Bundesministerium für Wis-
 senschaft und Forschung (BMWF) – Österreich

2. Begleitforschung zum Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik“**Kurzfassung**

Das Hauptanliegen besteht in der Erforschung der Entwicklung und der Auswirkungen des Lehrers/der Lehrerin auf die Qualität der Wahrnehmung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Die erste Erhebungsphase konnte im November 2003 starten. Die Zielgruppe wurde auf der Basis eines halbstrukturierten Leitfaden-Interviews mit narrativen Elementen befragt. Neben den biographisch-orientierten Fragen, wurde auch nach den Erfahrungen im ULG gefragt. Es wurden im Forschungsteam Interpretationskategorien (eigene Lerngeschichte, Lehrer/innenbild und päd. Selbstverständnis, eigene berufliche Erfahrung, Bedeutung und Motivation am ULG teilzunehmen) und schließlich drei Dimensionen (Selbstreflexivität, Beziehungsfähigkeit und

Kreativität/Arbeitsfähigkeit) formuliert, anhand denen die Persönlichkeitsentwicklung untersucht wird.

Sachgebiete

Pädagogische Psychologie

Schlagworte

Psychoanalyse, Psychoanalytische Pädagogik

Laufzeit

2003–2006

Personen

Gertraud Diem-Wille – Projektleiterin
 Agnes Turner – Kontaktperson

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – Österreich

3. Approaching reflective practice in teacher education – Learning from case studies of environmental education

Kurzfassung

In diesem Projekt werden Aktionsforschungs-Fallstudien zu Innovationen in der Lehrerbildung in fünf Ländern (Italien, Österreich, Schweiz, Schweden, Ungarn) ausgearbeitet und unter drei Gesichtspunkten einer vergleichenden Analyse unterzogen: Umweltbildungskonzept, Forschungsansatz, Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innenbildungsinstitution und Schule.

Laufzeit

2004–2006

Personen

Paul Hart
Regula Kyburz-Graber – Leitung
Peter Posch – Kontaktperson
Ian Robottom

Geldgeber

EU (SEED-ENSI-Projekt), Schweizerischer Nationalfond

Sachgebiet

Erwachsenenbildung

Schlagworte

Bildung und Bildungssystem

4. Competency based curriculum development for education for sustainable development in initial teaching training and in-service training institutions (CSCT)

Kurzfassung

Im Projekt CSCT wird ein Rahmencurriculum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrer/innenbildung entwickelt. Es wird der interdisziplinäre Ansatz der Nachhaltigen Entwicklung betont und es werden wissenschaftliche, wirtschaftliche, soziale, politische, kulturelle und ethische Aspekte berücksichtigt. Die Zielgruppe sind Lehrerbildner/innen in der Aus- und Weiterbildung. Im Verlauf des Projektes wird das Rahmencurriculum auf Basis von Fallstudien und sechs internationalen Workshops entwickelt, überprüft und kritisch diskutiert. Die Produkte aus dem Projekt werden auf den Homepages des Comeniusprojektes SEED und von ENSI sowie als Handbuch publiziert.

Schlagworte

Internationale Zusammenarbeit/Europäische Integration, Lehrer/innenbildung, Umweltbildung/ Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Laufzeit

2004–2007

Personen

Franz Rauch – Kontaktperson
Teams aus Belgien, Dänemark, England, Norwegen, Österreich, Schweiz, Spanien, Ungarn

Geldgeber

EU, Comenius 2.1 Action (Training of School Education Staff) – Belgien

Sachgebiete

Pädagogik, Erziehungswissenschaften

5. PISA – Science Group Österreich

Kurzfassung

Entwicklung von Testaufgaben entsprechend dem PISA Framework. Bewertung, Analyse und Interpretation von PISA-Ergebnissen in Kooperation mit dem PISA-Zentrum

Laufzeit

2004–2007

Personen

Christa Koenne

Sachgebiete

Pädagogik, Erziehungswissenschaften

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – Österreich

Schlagworte

Items, Framework, Schulentwicklung, Testaufgaben

6. Österreichische Strategie und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Kurzfassung

Im Jahre 2005 rief die UNESCO die Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung aus (2005-2014). Jeder Mitgliedstaat ist aufgerufen, eine Länderstrategie für die Umsetzung der Ziele der Dekade zu entwickeln. Eine fünfköpfige Expert/-innengruppe wurde vom Bildungs- und Umweltministerium beauftragt, die österreichische Strategie zu verfassen.

Laufzeit

2005–2007

Personen (Expert/innengruppe)

Martin Heinrich
Jürgen Minsch
Franz Rauch
Esther Schmidt
Christian Vielhaber

Sachgebiet

Bildungsplanung

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – Österreich

Schlagworte

Bildung und Bildungssystem

7. PEL(T)-Studie

Kurzfassung

Die PEL(T)-Studie untersucht Prozesse der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrer/innen, die mit dem IMST-Fonds kooperieren. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen,

- anhand welcher Kriterien/Indikatoren (bzw. Spannungsfelder/Dilemmata) sich die Professionalitätsentwicklung bewerten lässt (theoretischer Rahmen)

- welche Veränderungen im Bewusstsein und im professionellen Handeln von Lehrer/innen im Verlauf eines selbstgesteuerten Entwicklungsprojekts feststellbar sind (Einblicke in aktuelle Trends/Herausforderungen im Lehrberuf)
- welche Faktoren bei innovativer Lehrarbeit förderlich bzw. hemmend sind, und welche

der Fördermaßnahmen des Fonds am effektivsten sind und ausgebaut werden sollten (Beitrag zur Evaluation des IMST-Fonds).

Sachgebiete

Professionalitätsentwicklung

Schlagworte

Professionalitätsentwicklung, Lehrprofession-

nalität, Lehrerkompetenzen, Unterrichtsentwicklung, Beliefs, Kriterien, Fallstudien, IMST, Fonds

Laufzeit

2005–2006

Personen

Thomas Stern

Anna Streissler

8. Schüler/innenbefragung IMST-Fonds 2004/05

Kurzfassung

Die Schüler/innenbefragung erhebt fachbezogenes Interesse, fachbezogene (leistungsbezogene) Emotion und das fachliche Selbstkonzept von Schüler/innen, die an Projekten des Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung teilgenommen haben. Zusätzlich wird die Unterrichtswahrnehmung von Schüler/innen im entsprechenden Fach erhoben.

Mit dieser Erhebung soll – teilweise auch kontrastiv zu den PISA Studien – eine Verstandortung von am Fonds teilnehmenden Klassen vorgenommen werden.

Es wird eine erste Baseline geschaffen, mit der in zukünftigen Jahren Entwicklungen beobachtet werden können.

Sachgebiete

Unterrichtsforschung

Schlagworte

Unterrichtsentwicklung, Beliefs, IMST3, Fonds, Schüler/innenbefragung

Laufzeit

2005–2006

Personen

Gertraud Benke

Marlies Krainz-Dürr

9. Bedingungen tertiärer Bildungsprozesse im gesellschaftlichen Transformationsprozess. Eine kulturvergleichende Studie

Kurzfassung

Südafrika, die Länder Ex-Jugoslawiens und China sind Länder, in denen der gesellschaftliche Transformationsprozess auf unterschiedlichen Ebenen und unter unterschiedlichen Vorzeichen beschleunigt ist. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist nun interessant, wie sich diese gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Bildungssystem niederschlagen. Am Beispiel der Hochschulen wird untersucht, inwiefern sich kulturelle Traditionen und „Ungleichheiten“, die soziale Herkunft sowie die Tradition

der Universitätskultur auf die Integration von Studierenden in die Hochschule auswirken.

Sachgebiete

Bildungsforschung, Pädagogische Psychologie

Schlagworte

Ethnische Herkunft, Hochschulforschung, Kulturvergleich, Lehr-Lernumwelten, Soziale Ungleichheit

Laufzeit

2003–2012 (2003–2005 an der Universität der Bundeswehr München)

Marko Palekcic
Igor Radeka

Personen (Leiter/innen von Teilprojekten)

Xiao Feng
Johann Louw
Florian Müller – Koordination

Geldgeber

Forschungsfonds der Universität Zagreb (Philosophische Fakultät) – Kroatien

10. Bedingungen und Zusammenhang von selbstbestimmter Schüler/innen- und Lehrer/innenmotivation

Kurzfassung

Das Forschungsvorhaben befasst sich mit den Bedingungen und Auswirkungen der Motivation von Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen. Ferner wird der Zusammenhang von Qualitäten der berufsbezogenen Motivation von Lehrpersonen und der Gestaltung von Unterricht sowie der Lernmotivation von Schüler/innen erforscht. In den Jahren 2006 bis 2009 werden einige tausend Schüler/innen (ca. 200 Schulklassen aus dem Projekt IMST) und ihre Lehrer/innen mit standardisierten Erhebungsinstrumenten befragt.

Sachgebiete

Pädagogische Psychologie

Schlagworte

Lernmotivation, Unterricht, Interesse

Laufzeit

Seit 2006

Personen

Barbara Hanfstingl
Florian Müller

11. Begleitforschung der Universitätslehrgänge des IUS

Kurzfassung

Das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung bietet die Universitätslehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL), Professionalität im Lehrberuf (ProFiL; mit Abschluss Master of Arts), Fachbezogenes Bildungsmanagement (fBM) sowie den Lehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung (BINE) an. Die partizipativ, quantitativ und qualitativ sowie lehrgangsvergleichend angelegte Begleitforschung dieser Lehrgänge dient der formativen und summativen Evaluation sowie dem Erkenntnisgewinn zu Fragen der Professionalisierung von Lehrer/innen durch Weiterbildung.

Sachgebiet

Pädagogik, Erwachsenenbildung

Schlagworte

Lehrer/innenbildung

Laufzeit

2006–2009

Personen

Johannes Mayr
Florian Müller
Leitungsteams der Lehrgänge

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

12. Career Counselling for Teachers (CCT)**Kurzfassung**

Basierend auf Forschungen zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen wird in internationaler Kooperation ein Online-Beratungsprogramm zur Gestaltung der Lehrer/innenlaufbahn entwickelt, evaluiert und adaptiert. Es enthält Informationstexte zum Lehrer/innenberuf, Reportagen aus dem Schulalltag und Selbsterkundungs-Verfahren zur

Abschätzung des persönlichen Interesses und Potenzials für unterschiedliche Funktionen im Bildungswesen (z.B. als Lehrer/in, Schulleiter/in oder Lehrerbildner/in). Neben diesen Angeboten für die Zielgruppe der Lehrpersonen bietet CCT spezielle Tools für Fachleute, die das Programm in Beratung, Lehrer/innenbildung oder Forschung einsetzen möchten.

Sachgebiete

Berufs-, Arbeits-, Betriebspsychologie, Differentielle Psychologie, Berufsberatung

Schlagworte

Laufbahnberatung, Lehrer/innenbildung, Weiterbildung, Kompetenzentwicklung, Berufslaufbahn

Laufzeit

Seit 1999 (1999–2005 an der PA der Diözese Linz), ab 2006 am IUS in Kooperation mit der PA der Diözese Linz

Personen

Johannes Mayr
Florian Müller

Kooperationspartner

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern
Universität Lüneburg

13. Klassenmanagement**Kurzfassung**

Aufbauend auf früheren eigenen Studien und Befunden anderer Forscher/innen wird erkundet, welche Strategien der Führung von Schulklassen unter welchen Bedingungen welche Wirkungen hervorrufen. Als solche Bedingungen werden Charakteristika der handelnden Lehrkräfte (z.B. deren Persönlichkeitsstruktur) und der Schüler/innen bzw. Klassen (z.B. deren Leistungsniveau) sowie des Kontexts (z.B. des Unterrichtsfaches oder der Schulart) berücksichtigt. Die Forschungen zielen einerseits auf grundlegende Erkenntnisse zum Forschungsfeld, andererseits auf die Entwicklung von Unterstützungsange-

boten (z.B. Diagnoseinstrumenten) für Lehrpersonen, die ihre Kompetenz in der Führung von Schulklassen weiter entwickeln möchten.

Sachgebiete

Pädagogische Psychologie, Differentielle Psychologie, Unterrichtswissenschaft

Schlagworte

Konflikte, Unterrichtsforschung, Klassenführung, Lehrer-Schüler-Interaktion

Laufzeit

Seit 2006

Personen

Johannes Mayr

14. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BINE)**Kurzfassung**

Im Projekt KOM-BINE wird ein Kompetenzmodell für Bildung für Nachhaltige Entwicklung für Teams von Lehrenden auf Basis von Literaturrecherchen, Interviews und Feedbackschleifen mit Expert/innen entwickelt.

Laufzeit

2006–2007

Personen

Franz Rauch – Projektleiter
Regina Steiner
Anna Streissler

Sachgebiete

Pädagogik, Erziehungswissenschaften

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – Österreich

Schlagworte

Bildung und Bildungssystem, Nachhaltige Entwicklung (Umwelt, Technik, Ökonomie)

15. Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf**Kurzfassung**

In einer 1994 begonnenen Längsschnittstudie wird untersucht, wie sich die berufliche Kompetenz und das Befinden im Lehrer/innenberuf entwickeln und von welchen Bedingungen diese Entwicklung abhängt. Als Bedingungsfaktoren werden die Eingangsvoraussetzungen in den Lehrer/innenberuf (z.B. eventuelle pädagogische Vorerfahrungen und die Interessenstruktur), die Lerngelegenheiten in Studium und Beruf (z.B. die Qualität von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen) und die Art der Nutzung dieser Lerngelegenheiten (z.B. die angewandten Lernstrategien) gesehen. Als Proband/innen fungieren jene rund 2000 Personen, die 1995 ein Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Akademie aufgenommen hatten.

Schlagworte

Berufslaufbahn, Hochschulforschung, Kompetenzentwicklung, Lehrer/innenbildung, Weiterbildung

Laufzeit

1994–2008 (1994–2005 an der PA des Bundes in Linz)

Personen

Johannes Mayr – Kontaktperson

Geldgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – Österreich

Sachgebiete

Berufs-, Arbeits-, Betriebspsychologie, Differentielle Psychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungsforschung

Vorträge bei wissenschaftlichen Veranstaltungen im Jahr 2006

Gertraud Benke hielt einen Vortrag zum Thema „Situations, linear functions“ bei der PME 30 in Prag am 17. Juli 2006. Darüber hinaus präsentierte sie ihr Poster „Learning Mathematics in Austria: a Student Perspective“ am 19. Juli 2006.

Gertraud Diem-Wille hielt einen Vortrag zum Thema „Die Bedeutung der Infant Observation nach dem Tavistock Modell für die Ausbildung zum/r Psychoanalytikerin“ am 22. April 2006 im Rahmen der Siegmund-Freud-Vorlesungen 2006 in Wien.

Barbara Hanfstingl referierte über „Partial Least Squares (PLS) am Beispiel einer Längsschnittstudie zum Thema ‚Kompetenzentwicklung im Lehrberuf‘“ sowie „Berufliche Selbstbestimmung von Lehrer/innen und dessen Auswirkung auf Unterrichtsgestaltung und Lernmotivation von Schüler/innen“ im Rahmen der 68. Tagung der AEPF am 13. September 2006 in München.

Barbara Hanfstingl hielt einen Vortrag zum Thema „Differentielle Betrachtungen von Lehrenden hinsichtlich sozialer Kompetenz und Handlungsregulation“ beim 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologen am 21. September 2006 in Nürnberg.

Konrad Krainer referierte zum Thema „Wozu ein Nawi-Netzwerk BHS in Oberösterreich?“ am 29. März 2006 in Linz im Rahmen der Konferenz „Die Naturwissenschaften als Motor der Wirtschaft“ und nahm an einer Podiumsdiskussion teil.

Anlässlich der Startveranstaltung des Fachdidaktik-Netzwerks in Vorarlberg referierte

Konrad Krainer unter dem Titel „Was bringt uns die Fachdidaktik für den Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht?“ in Feldkirch am 11. Mai 2006.

Konrad Krainer nahm an einem Plenary Panel zum Thema „How can schools put ma-

thematics in their centre?“ im Rahmen der PME 31 in Prag am 19. Juli 2006 teil.

Konrad Krainer hielt einen Vortrag zum Thema „The Genesis of a young Researcher's Paper in a Journal of Mathematics (Teacher) Education“ im Rahmen der YESS-3 (3rd YERME Summer School) in Jyväskylä (Finnland) am 7. August 2006. Darüber hinaus war er im „scientific staff“ (Working-Group-Leitung, Evaluation) der Summer School.

Bei der GDGP Jahrestagung in Bern am 18. September 2006 hielt **Konrad Krainer** einen Hauptvortrag zum Thema „Lernende Systeme – oder: ‚Dennoch wird [an der Schule] laufend versucht, das Konzept und die Inhalte kritisch zu hinterfragen und neuen Erkenntnissen anzupassen“.

Konrad Krainer referierte zum Thema „Projekt IMST: Forschendes Lernen auf allen Ebenen“ im Rahmen der Veranstaltung Teacher & Trainer in veränderten Rollen am 27. November 2006 in Villach.

Konrad Krainer hielt einen Vortrag zum Thema „IMST als Motor für Qualitätsentwicklung an Österreichs Schulen“ im Rahmen des Agrarpädagogischen Studientages der Pädagogischen Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien am 13. Dezember 2006.

Isolde Kreis und **Stefan Zehetmeier** referierten zum Thema „Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Evaluation“ im Rahmen der SPIN-Innovationsmesse des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums in Graz am 16. Mai 2006.

Isolde Kreis und **Franz Rauch** referierten zum Thema „IMST3/Regionale Netzwerke: Regionale Netzwerke zur Unterstützung von Unterrichts- und Schulentwicklung. Chancen + Risiken der Partizipation“ im Rahmen der Trafo-Tagung in Wien am 22. Juni 2006.

Isolde Kreis nahm mit einer Posterpräsentation zum Thema „Action Research through Network Learning“ an der CARN-Conference von 10. bis 12. November 2006 in Nottingham teil.

Isolde Kreis referierte am 14. Dezember 2006 zum Thema „IMST – Entwicklung der Regionalen Netzwerke“ vor dem Netzwerk BMHS Oberösterreich in Bad Ischl.

Im Rahmen der Enquete „Self-Assessment für Lehramtsstudierende“, veranstaltet vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster referierte **Johannes Mayr** zum Thema „Merkmale von Lehrer/innen: Welche machen einen Unterschied?“ am 20. Jänner 2006.

Johannes Mayr hielt einen Vortrag zum Thema „Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Studium und Beruf“ beim 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Frankfurt am 20. März 2006.

Johannes Mayr referierte zum Thema „Von der Lehrerpersönlichkeit zur Standardorientierung – und wieder zurück?“ im Rahmen des Forschungstages der Pädagogischen Hochschule Zürich am 24. März 2006.

„Wege der Klassenführung auf der Sekundarstufe II.“ standen im Mittelpunkt des Vortrages von **Johannes Mayr** bei der Tagung der Sektion Empirische Pädagogische Forschung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung in Mattsee am 19. Mai 2006.

Johannes Mayr hielt einen Vortrag zum Thema „Becoming a teacher“ im Rahmen der European Conference on Educational Research (ECER) in Genf am 13. September 2006.

Florian Müller hielt bei der AEPF – Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung der DGfE in München am 11. September 2006 zwei Vorträge: „Berufliche Selbstbestimmung von Lehrer/innen und dessen Auswirkung auf Unterrichtsgestaltung und

Lernmotivation von Schüler/innen“ und „Lernumgebung und Lernmotivation in der beruflichen Weiterbildung“.

Florian Müller hielt einen Vortrag zum Thema „Stressbelastung und Stressbewältigung bei Soldaten in Auslandseinsätzen“ beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Nürnberg am 21. September 2006.

Zum Thema „Lehren und Lernen an der Hochschule: Konzepte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen“ referierte **Florian Müller** im Rahmen der Veranstaltung „Lernen – Wissen – Kooperation“ an der Hochschule Stendal-Magdeburg am 5. Oktober 2006.

Im Zuge eines Meetings des EU-Projekts CSCT in Barcelona am 29. April 2006 referierte **Franz Rauch** zum Thema „University Course Education for Sustainable Development: Concept Experiences and Reflection“.

Im Rahmen der International Conference: ESD – The Research Aspect in Athen hielt **Franz Rauch** einen Vortrag zum Thema „Bridging Research and Education in ESD“ am 19. Mai 2006.

Am 27. August 2006 referierte **Franz Rauch** zum Thema „Kooperationsmöglichkeiten IUS/IMST – ÖKOLOG“ im Rahmen des Sommerseminars des ENSI-Team in Schläining.

Franz Rauch und **Barbara Hanfstingl** hielten einen Vortrag zum Thema „Innovations in Mathematics and Science Teaching (IMST)“ im Rahmen der Tagung „International dimensions of educational research. Towards a collaborative Research agenda across ICARE“ am 5. September 2006 in Norwich.

Franz Rauch präsentierte ein Poster zum Thema „Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung“ bei der GDPC Jahrestagung in Bern am 20. September 2006.

Im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Regionalen Netzwerks Niederösterreich referierte **Franz Rauch** zum Thema „Regionale Netzwerke – Aktuelle Entwicklung“ in St. Pölten am 6. November 2006.

Franz Rauch hielt am 14. Dezember 2006 einen Vortrag zum Thema „Projektmanagement im NAWI-Bereich“ für das Netzwerk BMHS Oberösterreich in Bad Ischl.

Sylvia Soswinski nahm mit einer Posterpräsentation zum Thema „Action Research through Network Learning“ an der CARN-Conference von 10. bis 12. November 2006 in Nottingham teil.

Sylvia Soswinski und **Stefan Zehetmeier** referierten zum Thema „Das IMST3 Gender Netzwerk: Idee, Struktur und IST-Analyse“ im Rahmen des IFF-Forschungstages in Klagenfurt am 16. November 2006.

Agnes Turner hielt einen Vortrag zum Thema „Über die Bedeutung der emotionalen Aspekte beim Lernen und Lehren“ im Rahmen der 3. Göttinger Fachtagung des ZeUS „Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen“ am 5. September 2006.

Bei der Fachtagung „Macht Jugendarbeit krank?“ in Wien referierte **Agnes Turner**

unter dem Titel „Hart am Limit. JugendarbeiterIn – ein gesunder Beruf?“ am 17. Oktober 2006.

Stefan Zehetmeier hielt einen Vortrag zum Thema „Gender und Physikunterricht“ im Rahmen der „Tage der Naturwissenschaften“ in Klagenfurt am 31. März 2006.

Stefan Zehetmeier nahm an der PME 30 mit einer Posterpräsentation zum Thema „Lasting Effects of a Professional Development Initiative“ am 20. Juli 2006 in Prag teil.

Unter dem Titel „Lasting Effects: The Learning of Systems and Individuals“ referierte **Stefan Zehetmeier** bei der YERME Summer School in Jyväskylä (Finnland) am 8. August 2006.

Stefan Zehetmeier präsentierte ein Poster im Rahmen der CARN-Conference von 10. bis 12. November 2006 in Nottingham zum Thema „Lasting Effects of a Professional Development Initiative“.

Stefan Zehetmeier und **Sylvia Soswinski** referierten zum Thema „Gender und naturwissenschaftlicher Unterricht“ im Rahmen des Ersten österreichweiten Gender-Days in Wien am 30. November 2006.

Veranstaltete Konferenzen und Tagungen im Jahr 2006

IMST-Tagung „Innovationen im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterricht“

Universität Wien, 20. bis 23. September 2006
Die IMST-Tagung fand bereits zum 4. Mal statt. 500 Lehrer/innen, Wissenschaftler/innen und Vertreter/innen der Schulaufsicht nutzten die Gelegenheit zum Informations- und Erfahrungsaustausch.

Am Startup-Tag des Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (20.9.2006) wurden neue Unterrichtsprojekte von teilnehmenden Lehrer/innen vorgestellt. Ziel war es, die Innova-

tionsvorhaben zu präzisieren und Ideen und Erfahrungen innerhalb der Arbeitsgruppen auszutauschen. Am folgenden Innovationstag (21.9.2006) wurden bereits bestehende Projekte aus dem Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung bzw. den Regionalen Netzwerken präsentiert. Im Rahmen eines Ideenmarktes nutzten die Lehrer/innen die Gelegenheit zur Vernetzung und zum Austausch von innovativen Ideen. Yves Beernaert (B) hielt am Vormittag einen Vortrag zum Thema „Comparing Good Practices in Science Teaching in Europe. Results of the GRID Socrates Project“, am Nachmittag referierte Walter Hödl (Univer-

sität Wien) über „Von der Hörsaal-Leh(e)re zur community education“.

Die Wissenschaft rückte am Fachdidaktiktag (22.9.2006) stärker in den Mittelpunkt des Programms: Der Austausch innerhalb der Fachgruppen (mit Vertreter/innen aus den verschiedenen Lehrer/innenbildungsinstitutionen und Arbeitsgemeinschaftleiter/innen) wurde lebhaft betrieben. Gleichzeitig ging es auch um eine gegenseitige Information und Vernetzung unter den Fachdidaktiken. Die Tagung wurde mit einem Symposium (23.9.2006) am letzten Tag abgerundet.

Im Mittelpunkt des Symposiums standen die vieldiskutierten Bildungsstandards. Josef Lucyshyn, Leiter des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesen, referierte in seinem Vortrag über den Stand der Entwicklung von Bildungsstandards in Österreich. Der zweite Hauptreferent war Norbert Maritzen, Leiter der Abteilung für Qualitätsentwicklung und Standardsicherung der Bildungsbehörde in Hamburg. Für Maritzen können „Standards im Rahmen eines Bildungsmonitorings eine wichtige Erkenntnis-, Entwicklungs- und Steuerungsfunktion gewinnen“. In vier Arbeitsgruppen/Workshops – geleitet von Hermann Astleitner, Götz Bieber, Andreas Helmke (D), und Werner Peschek – wurden spezielle Fragen zu Bildungsstandards erörtert.

Auftaktveranstaltung für den neuen Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“

Universität Klagenfurt, 28. bis 29. September 2006

Das IUS bietet seit Herbst 2006 den Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ an. Über eine verbesserte Kommunikation zwischen wissenschaftlicher Fachdidaktik, Bildungsbehörde und den Schu-

len möchte man den Austausch von Wissen und damit die Qualität von Unterricht erhöhen.

Vom 28. bis 29. September 2006 fand die Auftaktveranstaltung mit 144 Teilnehmer/innen statt. Die Teilnehmer/innen wurden nach einem ausgewählten Bewerbungsprozedere von den Landesschulräten bzw. dem Stadtschulrat für Wien nominiert. An diesem Pilotlehrgang nehmen Lehrende aus HS und AHS in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) teil. Mit den fachbezogenen Bildungsmanager/innen werden Personen qualifiziert, die auf lokaler und regionaler Ebene Prozesse initiieren und unterstützen, die dazu beitragen den Unterricht in den einzelnen Fächern und fachübergreifend kritisch zu hinterfragen, neue Wege zu suchen und zu verbessern.

Bei der Auftaktveranstaltung gab es neben der Einführung in die Fachdidaktikmodule auch einen ersten Austausch in den Fachgruppen. Am zweiten Tag wurde ein „Worldcafe“ eingerichtet, bei welchem in einem anregenden Setting zu Rolle und Aufgaben der Fachbezogenen Bildungsmanager/innen diskutiert wurde.

Die Teilnehmer/innen besuchen in den nächsten vier Semestern eine Reihe von Kursen in den Bereichen Fachdidaktik und Schnittstellenmanagement, absolvieren zwei Praktika und verfassen darüber zwei „reflective papers“. In den Kursen arbeiten die Teilnehmer/innen sowohl in fachlichen Gruppen (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften) als auch in regionalen Gruppen (Schnittstellenmanagement).

Zum Lehrgang gibt es neben den entsprechenden Evaluationen der einzelnen Module eine interdisziplinäre Begleitforschung (unter der Leitung von Johannes Mayr). Ziel ist vor allem die Untersuchung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden.

Weitere neue wissenschaftliche Tätigkeiten 2006

Gabriele Isak ist seit September 2006 Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Konrad Krainer ist seit Jänner 2006 als Reviewer für die Zeitschrift „Mathematical Thinking and Learning Journal (MTL)“ tätig.

Konrad Krainer war von Februar bis Juli 2006 Mitglied der Habilitationskommission von Dr. Frank Lipowsky an der J.W.Goethe-Universität Frankfurt.

Konrad Krainer war von März bis Juni 2006 Mitglied der Expertenkommission „Erweiterung des IPN um eine Abteilung Mathematikdidaktik“ in Kiel.

Konrad Krainer ist seit Mai 2006 Mitglied der Berufungskommission Didaktik der Mathematik an der Universität Klagenfurt.

Konrad Krainer ist seit Juni 2006 Mitglied der

Berufungskommission Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt.

Konrad Krainer ist seit Oktober 2006 Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Projektzentrums für vergleichende Bildungsforschung (ZVB) in Salzburg.

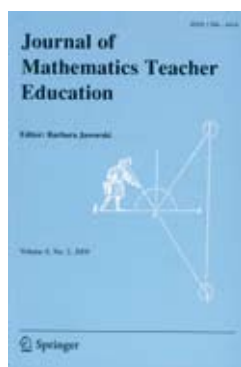
Johannes Mayr fungiert als Mitglied der Habilitationskommission für Dr. Martin Heinrich an der Johannes Kepler Universität Linz seit Oktober 2006.

Florian Müller ist seit Juli 2006 Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Florian Müller ist seit August 2006 als Reviewer der Zeitschrift „Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE)“ tätig.

Stefan Zehetmeier ist seit September 2006 als Reviewer für die Zeitschrift „Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE)“ tätig.

Herausgeberschaft von Büchern und Themenheften



Konrad Krainer ist Mit-Herausgeber des JMTE. Das *Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE)* ist eine internationale Zeitschrift, die sich der Forschung im Bereich der Mathematik-lehrer/innenbildung widmet. Das JMTE wurde 1998 gegründet und organisiert seine reviews in einem strengen double-blind-System. Beiträge können in den drei Kategorien „Research papers“, „Mathematics teaching around the world“

und „Reader commentary“ eingereicht werden. Weiters sieht JMTE aktuelle „book reviews“ vor. Die derzeitigen Herausgeber/innen sind Barbara Jaworski als Editor-in-Chief sowie neben Konrad Krainer Peter Sullivan, Terry Wood und Dina Tirosh.



Krainer, K. (Hrsg.) (2006). *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Der Ergebnisbericht ist Teil des offiziellen Rechenschaftsberichts an das BMBWK und fast die wichtigsten Ergebnisse

und Aktivitäten der Projekts IMST3 im Zeitraum Oktober 2004-Dezember 2005 zusammen.



Marlies Krainz-Dürr ist seit 2000 im Herausgeberboard des internationalen *Journals für Schulentwicklung* (Studien Verlag Innsbruck-Wien-Bozen) tätig

und gibt regelmäßig Hefte heraus (z.B. 2/04 Qualifizierung gem. mit P. Daschner).

Seit Oktober 2006 ist Marlies Krainz-Dürr am IUS kareziert und fungiert als Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten.



Das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung ist im Rahmen des Projekts IMST Herausgeber eines vierteljährlich erscheinenden *IMST-Newsletters* mit der

ISSN: 1814-1986, der mit einer Auflage von ca. 13.500 Stück an österreichische Schulen, Lehrer/innen, Schulaufsichtsorgane usw. geschickt wird.



Johannes Mayr ist seit 2001 Mit-herausgeber des *Journals für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.

Diese internationale Zeitschrift wendet sich an

Lehrerbildner/innen in der Aus- und Fortbildung, an Wissenschaftler/innen sowie an Entscheidungsträger/innen in der Schulverwaltung

und Bildungspolitik. Sie bietet konzeptive Überlegungen und Forschungsarbeiten zur Lehrer/innenbildung sowie konkrete methodische Anregungen. Weitere Herausgeber/innen aus Österreich sind Herbert Altrichter, Tina Hascher und Michael Schratz.



Posch, P. & ENSI-LehrerInnen-Team (Hrsg.) (2006). *9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule*. Wien: Verlag Carl Überreuter.

Gestaltungskompetenz, Selbstständigkeit und nachhaltige Wertvorstellungen sind in den letzten Jahren wichtige Ziele der Schule geworden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür, die Beteiligung von Schüler/innen an der Gestaltung des Lehrens und Lernens und des schulischen Umfelds, ist hingegen noch kaum über isolierte Versuche hinausgekommen. Im Rahmen des internationalen Projekts Umwelt und Schulinitiativen (ENSI) wurden neun explorative Studien zum selbstregulierten partizipativen Lernen ausgearbeitet, um Einblick in einschlägige Erfahrungen von Lehrer/innen und Schulleiter/innen zu gewinnen. Im Buch werden die neun Fallstudien vorgestellt und in einer vergleichenden Analyse anhand ausgewählter Gesichtspunkte untersucht.



Hart, P., Kyburz-Grabner, R., **Posch, P.** & Robottom, I. (Eds.) (2006). *Reflective Practice in Teacher Education – Learning from case studies of environmental education*. Bern:

Peter Lang Publishers.

Dieses Buch enthält zehn evaluative Aktionsforschungsstudien zur Umweltbildung, die von Lehrer/innen und Lehrerbildner/innen durchgeführt wurden. Die Studien stammen aus Italien, Österreich, Schweden, der Schweiz und Ungarn und beschäftigen sich mit Innovationen, die etablierte Praxis der Lehrerbildung in Frage stellen. Drei zentrale Themen der Fallstudien werden in vergleichenden Analysen näher untersucht: Umweltbildung und ihre Beziehung zu den Disziplinen, der Beitrag von Aktionsforschung zu Innovation und Reflexion in der Lehrerbildung sowie interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen. Das Buch bietet Studienmaterial für alle, die ihre eigene pädagogische Praxis beschreiben und verbessern und dabei den Aktionsforschungsansatz nutzen wollen.

Bücher und Themenhefte



Rauch, F. & Seniger, H. (2006). *Schulentwicklung im Umbruch. Der Unterricht rückt in den Mittelpunkt*. Klagenfurt: IUS.

In diesem Buch wird am Beispiel der erfolgreichen zehnjährigen Entwicklung des Schwerpunktes „Naturwissenschaftliches Labor“ (NWL) am BG/BRG Leibnitz aufgezeigt, dass nachhaltige Schulentwicklung den Unterricht besonders berücksichtigen muss. Für Lehrer/innen steht der Unterricht im Zentrum ihrer Arbeit. Hier liegt die sachliche und pädagogische Herausforderung, hier entsteht das Gefühl von Erfolg oder Misserfolg. Der Schulentwicklungsbegriff wird als prozessorientiert vorgestellt. Es geht darum, wie Schulen durch eigene Anstrengung „besser“ werden. Die theoretische Ausein-



Franz Rauch ist seit 1999 Associate Editor des *Educational Action Research Journals*. In diesem streng peer reviewten internationalen Journal werden Beiträge, die Bildungsforschung mit Praxis verbinden publiziert.

dersetzung wird zwischen den die praktische Schulentwicklung konstituierenden Elementen Unterrichtsfächer, Strukturen, Personen und schulexterne Einflussfaktoren aufgespannt. Vor diesem Hintergrund werden einige Theoriebausteine ausgewählt, die sich in der Praxis in der Arbeit mit Schulen bewährt haben. Es sind dies das Konzept einer pädagogischen Schulentwicklung, der Zusammenhang von Strukturen und Handeln bzw. Beteiligung, die Bedeutung von Transparenz und Kommunikation für Schulentwicklung, das Konzept der Communities of Practice und die Bedeutung von Aktion und Reflexion sowie von Autonomie und Vernetzung. In einem Tool werden die praktischen Erfahrungen des BG/BRG Leibnitz in handlungsleitenden Aussagen formuliert: Was sollte bei der Gestaltung einer Schwerpunktbildung beachtet werden? Im zweiten Tool wird ein Ressourcenansatz der Schulentwicklung, der von einer Forschergruppe der Universität Tübingen aus Praxisprojekten entwickelt wurde und der sich

als Analyseraster von Entwicklungsprozessen an Schulen eignet, vorgestellt. In diesem Ansatz wird das Zusammenspielen von sowohl immateriellen als auch materiellen Ressourcen als essentiell förderlich für Schulentwicklung beschrieben. Das dritte Tool soll schließlich Schulen eine Hilfestellung zur Einordnung ihres Standes im Schulentwicklungsprozess bieten.



Stern T. & Streissler A. (2006). *Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen(teams). Eine Studie im Auftrag*

des MNI-Fonds. Klagenfurt: IUS.

Thomas Stern (IUS) und Anna Streissler (Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien) erstellten im Auftrag des IMST-Fonds diese Studie.

Sie untersucht Prozesse der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrer/innen, die mit dem IMST-Fonds kooperieren. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen,

- anhand welcher Kriterien/Indikatoren (bzw. Spannungsfelder/Dilemmata) sich die Professionalitätsentwicklung bewerten lässt (theoretischer Rahmen)
- welche Veränderungen im Bewusstsein und im professionellen Handeln von Lehrer/innen im Verlauf eines selbstgesteuerten Entwicklungsprojekts feststellbar sind (Einblicke in aktuelle Trends/Herausforderungen im Lehrberuf)
- welche Faktoren bei innovativer Lehreraarbeit förderlich bzw. hemmend sind, und welche der Fördermaßnahmen des Fonds effektivsten sind und ausgebaut werden sollten (Beitrag zur Evaluation des IMST-Fonds).

Lehre und Weiterbildung

2006

Zertifikatsverleihung für die Absolvent/innen des Universitätslehrgangs „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ (2003 – 2006)

Am Freitag, den 12. Mai 2006, fand am IUS in Wien die erste Zertifikatsverleihung für 20 Absolvent/innen des Universitätslehrgangs „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ statt. Bei der feierlichen Verleihung sprachen Dekan Roland Fischer, Institutsvorstand Konrad Krainer und Lehrgangsführerin Gertraud Diem-Wille.

Die engagierten Teilnehmer/innen wurden in dem fünf Semester dauernden berufsbegleitenden Lehrgang in die psychoanalytisch-orientierte Beobachtung nach der Tavistock Methode (London) eingeführt und lernten, sie für die eigene berufliche Praxis als Lehrer/innen zu nutzen. Die Methode zielt darauf ab, die emotionale Situation der Schüler/innen und Klient/innen beim Lernen verstehen zu können und zu helfen, deren Ängste konstruktiv zu bewältigen. „Lernen ist nur dann möglich, wenn Neugierde und der Wissensdurst gefördert werden und zugleich die Angst vor Neuem und Unbekanntem ertragen werden kann“, so Gertraud Diem-Wille zu den Voraussetzungen für konstruktives Lernen.

Der Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ fand zum ersten Mal statt. Der nächste Lehrgang wird im Sommersemester 2007 starten.

Zertifikatsverleihung „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL) im Grundschul- und Integrationsbereich“ (2004 – 2006)

22 Lehrer/innen erhielten am 11. Oktober 2006 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz ihr Zertifikat für den Abschluss des Universitätslehrgangs „PFL im Grundschul- und Integrationsbereich“. Der Lehrgang richtete sich an Lehrer/innen, die im Grundschul- oder Integrationsbereich tätig sind, und bot eine Möglichkeit zur Professionalisierung im Rahmen einer universitären Lehrer/innenweiterbildung. Innovative und interdisziplinäre Projekte sollen damit gleichermaßen gestärkt werden wie die Weiterqualifikation in den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Kommunikation und Kooperation. Die Lehrer/innen beschäftigten sich mit professioneller Qualitätsentwicklung in ihrem Unterricht, entwickelten ihre Kompetenzen zur Gestaltung von individuellen, anregenden Lernumwelten weiter und beschäftigten sich kooperativ mit den Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens unter den besonderen Voraussetzungen im Grundschul- und Integrationsbereich.



Abb 1. Absolvent/innen von PFL Grundschule und Integration

Franz Rauch, wissenschaftlicher Leiter des ProFiL-Lehrgangs (Professionalität im Lehrberuf) und Katharina Soukup-Altrichter, Lehrgangsheiterin von PFL im Grundschul- und Integrationsbereich, betonten in ihrer Rede den hohen Wert der Professionalitätsentwicklung im Bildungswesen. Eine Weiterbildung im universitären Rahmen unterstützt die aktive Zusammenarbeit von Didaktikforschung und Schulpraxis und ermöglicht ein „modernes“, weil auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen fußendes, Unterrichten. Gleichzeitig bringen Lehrer/innen die Erkenntnisse aus der Praxis als Aktionsforscher/innen an die Universitäten. Eva Prammer-Semmler stellte das Buch „LehrerInnen erforschen ihre Praxis“ mit Beispielen vor. Herbert Altrichter, wissenschaftlicher Leiter von „PFL im Grundschul- und Integrationsbereich“, betonte in seiner Rede die Bedeutung des Zusammenwirkens von Schulpraxis, Forschung und Lehrer/innenweiterbildung. Nur mit gegenseitiger Unterstützung können Innovationen in den Schulen nachhaltig umgesetzt werden und zu einer ganzheitlichen Verbesserung der Unterrichtsqualität führen. Direktor Dr. Josef Fagner unterstrich den Wert von Kooperationen zwischen Schulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und bedankte sich für die gute Zusammenarbeit mit der Universität Klagenfurt.

Der Universitätslehrgang ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem IUS und der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich.

Zertifikatsverleihung „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen PFL-Mathematik“ (2004 – 2006)

Am 24. Oktober 2006 fand die feierliche Zertifikatsübergabe für die 14 Absolvent/innen des

Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen – Mathematik“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt. Der Lehrgang richtete sich an Lehrer/innen, die Mathematik ab der fünften Schulstufe unterrichten, sich in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik weiterqualifizieren möchten und an Unterrichtsinnovationen interessiert sind. Der eigene Unterricht wurde reflektiert, Veränderungen geplant, durchgeführt und begleitend evaluiert.

Institutsvorstand Konrad Krainer betonte in seinem Vortrag den hohen Wert der Professionalisierung im Lehrberuf. Insbesondere Mathematik und Naturwissenschaften sollen durch Unterrichtsinnovationen auch für die Schüler/innen attraktiver werden.

Der Universitätslehrgang bildet den Rahmen für die gemeinsame Vernetzung und Weiterentwicklung. Die Rolle des Mathematikunterrichts im schulischen und gesellschaftlichen Umfeld wird reflektiert und Bildungsstandards werden diskutiert. Die Absolvent/innen des Lehrgangs haben auch die Möglichkeit, hinkünftig die Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu unterstützen. Sie finden einen idealen Zugang zu weiterführenden Projekten und Qualifizierungsprogrammen (z. B. Masterstudienlehrgang, Professionalisierung im Lehrberuf ProFiL oder Doktoratsstudium aus Didaktik der Mathematik) vor.

Die Zertifikate wurden von der wissenschaftlichen Leiterin des Universitätslehrgangs, Edith Schneider, Abteilung Didaktik der Mathematik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, verliehen. Moderiert wurde die Festveranstaltung von Franz Rauch. Der nächste Lehrgang startet im Wintersemester 2007.

Lehrveranstaltungen

Ausgewählte Lehrveranstaltungen des IUS sind anrechenbar für das Pädagogikstudium und die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidat/innen.

Titel	Lehrveranstaltungsleiter/in	Ort
Reflexionswerkstatt „Schulentwicklung“	Konrad Krainer Peter Posch	Klagenfurt
Wissensmanagement – Modelle und Methoden	Uwe Hameyer	Klagenfurt
Gehirnforschung und Lernen: Zur Neurobiologie des Lernens	Manfred Spitzer	Klagenfurt
Ökologisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltige Entwicklung	Franz Rauch	Klagenfurt
Unterrichtsqualität	Hilbert Meyer	Klagenfurt
Psychoanalytisches Konzept von Gruppe und Organisation: Führen und Folgen in Gruppen	Ross A. Lazar	Wien
Erfahrungen verknüpfen – Netzwerk PFL – ProFiL	Angela Schuster	Salzburg
Evaluation und Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule	Johannes Mayr	Klagenfurt
Analysen von Schüler/innenvorstellungen	Gertraud Benke	Klagenfurt
Handlungsorientierter Unterricht	Florian Müller	Klagenfurt
Pädagogische Theorien des Lehrens	Barbara Hanfstingl	Klagenfurt
Klassenmanagement	Johannes Mayr	Klagenfurt
Bildung – Schule – Gesellschaftlicher Wandel	Hartmut Ditton	Klagenfurt
Psychoanalytische Pädagogik – Die Relevanz der ersten Jahre für die Persönlichkeitsentwicklung	Gertraud Diem-Wille	Wien
Forschungspraktikum	Agnes Turner, Doris Ingrisch	Wien
Qualitative Methoden in der Sozialforschung I und II – Das narrative Interview	Agnes Turner	Wien

Gastprofessor/innen

Eine Gastprofessur am IUS umfasst in der Regel ein dreitägiges Seminar sowie einen zwei- bis dreistündigen internen Erfahrungsaustausch mit Mitarbeiter/innen des Instituts.

Univ.-Prof. Dr. Uwe Hameyer



Uwe Hameyer ist Leiter des Instituts für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel. Er ist unter anderem Mitherausgeber des Journals für Schulentwicklung (s.e.).

Seine Gastprofessur beinhaltete das Thema „Wissensmanagement – Modelle und Methoden für die pädagogische Praxis“.

Univ.-Prof. Dr. Manfred Spitzer



Seit 1997 hat der Neurobiologe Manfred Spitzer den neu eingerichteten Lehrstuhl für Psychiatrie der Universität Ulm inne und leitet die seit 1998 bestehende Psychiatrische Universitätsklinik in Ulm. Im Jahre 2004 gründete er das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) an der Universität Ulm.

Sein Thema der Gastprofessur in Klagenfurt lautete: „Gehirnforschung und Lernen: Zur Neurobiologie des Lernens“.

Univ.-Prof. Dr. Hilbert Meyer



Hilbert Meyer ist Professor am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er ist unter anderem Autor zahlreicher Bücher, zuletzt erschien das Buch „Was ist guter Unterricht?“ (Berlin: Cornelsen Scriptor 2004).

Seine Gastprofessur stand unter dem Titel „Unterrichtsqualität“. Ziel des Seminars war die Weiterentwicklung der persönlichen Theorie guten Unterrichts im Lichte neuerer empirischer Forschungsbefunde.

Ross A. Lazar



Ross A. Lazar stammt aus New Jersey, USA. Nach Studien in Kunstgeschichte sowie in Früh- und Sonderpädagogik absolvierte er die klinische Ausbildung zum analytischen Psychotherapeuten an der Tavistock-Klinik in London. Seit 1978 lebt und arbeitet er in München, sowohl in eigener analytischer Praxis als auch als Organisationsberater (MundO), und gehört dem W.R. Bion-Forum zur Förderung der Psychoanalyse an.

Das Thema der Gastprofessur in Wien lautete „Psychoanalytisches Konzept von Gruppe und Organisation: Führen und Folgen in Gruppen“.

**Absolvent/innen der Universitätslehrgänge
„Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen – PFL-Mathematik“ und
„PFL im Grundschul- und Integrationsbereich“ und des Universitäts-
lehrgangs „Professionalität im Lehrberuf – ProFiL“**

**PFL im Grundschul- und Integrationsbe-
reich: Zertifikatsverleihung am 11. Oktober
2006 in Linz (in Kooperation mit der PA
Oberösterreich)**

Evelyn Bankhamer-Trauner
Martha Berghammer
Elisabeth Dandl-Lechner
Markus Haslinger
Hemma Holzinger
Maria Köck
Roswitha Lackinger
Helga Mauerer
Eva-Maria Morschhauser
Cornelia Niederwimmer
Renate Oberneder
Regina Raffetseder
Johanna Rendl
Karen Schilcher
Ilse Schwaighofer
Ursula Soriat
Gabriele Stadler
Gabriele Strugl
Martina Sturm
Beate Tiffner
Nele Susann Wimmer
Lydia Zachhuber

**PFL-Mathematik: Zertifikatsverleihung am
24. Oktober 2006 in Klagenfurt**

Annemarie Begusch
Reinhard Dag
Fritz Fink
Eveline Grubner
Regine Gussenbauer
Artur Habicher
Elisabeth Heinrich
Monika Huber
Magdalena Kadnar
Franz Niedertscheider

Gabriele Rejlek
Ursula Schallauer
Christina Seiberl
Reinhard Thiér

**Universitätslehrgang „Professionalität im
Lehrberuf“ (ProFiL)**

Es haben noch 2 Teilnehmer/innen vom Lehr-
gang 2003/05 abgeschlossen:

Waltraud Sereinigg
Heinz Tippl

**Universitätslehrgang „Psychoanalytische
Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung
und Lernen“: Zertifikatsverleihung am 12.
Mai 2006 in Wien**

Milena Aichhorn
Judith Bachmann
Marie Therese Bachmann
Silke Basilides
Elfriede Bauer
Petra Griesmayer
Ursula Hermann
Renate Janits
Beatrix Knor
Judith Kowal
Elisabeth Leskowa
Peter Paupie
Brigitte Rapp
Helga Reiter
Dagmar Schöberl
Cornelia Schranz
Andrea Schwantner
Andrea Tober
Michael Vielhaber
Christian Zabini

Management und Organisation

Das IUS ist ein Universitätsinstitut mit 48 Mitarbeiter/innen (Stand: 31.12.2006). Von diesen sind 31 in Forschung und Lehre (inklusive mitverwendete Lehrer/innen) und 17 in Management und Organisation tätig. Die Mitarbeiter/innen sind auf die Standorte Klagenfurt und Wien verteilt. Um diese Organisationseinheit effektiv verwalten zu können, wurde eine eigene Verwaltungsstruktur geschaffen. Diese ist seit dem Herbst 2004 in Kraft und wurde bei der Institutsklausur im April 2006 evaluiert.

Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter am IUS leistet einen Beitrag zur Verwaltung des Instituts. Für Wissenschaftler/innen gilt ein Ausmaß von drei Halbtagen pro Woche. Für dienstzugeleitete Lehrer/innen, die im Projekt IMST in einer der zentralen Maßnahmen mitarbeiten, beschränkt sich die Mitarbeit an der Verwaltung auf das Gesamtprojekt IMST3. Die Teilnahme an Klausuren des IUS ist hingegen für alle Mitarbeiter/innen verpflichtend.

Die Verwaltungsstruktur richtet sich nach folgenden Prinzipien:

Prinzip der Strukturierung nach Verwaltungsbereichen

Die einzelnen Verwaltungsabläufe werden Verwaltungsbereichen zugeordnet, die jeweils von einer/m IUS Mitarbeiter/in geleitet werden. Es gibt eine genaue Beschreibung der Aufgabengebiete dieser Bereiche.

Prinzip der kollegialen Verantwortung bei eindeutiger Leitung

Jedem Verwaltungsbereich sind mindestens zwei Mitarbeiter/innen zugeordnet; die Verantwortung für den Bereich trägt eine Person, die anderen sind kritische Freunde/Freundinnen, Stellvertreter/innen, Mitdenker/innen. Für die

Leitung der Verwaltungsbereiche gibt es eine klare Aufgabenbeschreibung und Indikatoren der Zielerreichung.

Prinzip des Ausschlusses von Multifunktionen

Es darf von einer Person nur jeweils eine Leitungsfunktion ausgeübt werden.

Prinzip der langfristigen Planung und des kontinuierlichen Controllings

Für jeden Verwaltungsbereich gibt es Zielvereinbarungen für drei Jahre (analog zu den universitären Leistungs- und Zielvereinbarungen), die Zielvereinbarungen enthalten Indikatoren der Zielerreichung. Die Zielvereinbarungen werden von den Leiter/innen der Bereiche vorgeschlagen und mit der Geschäftsführung besprochen. Diese legt dem Institutsvorstand einen Gesamtplan vor. Die Zielvereinbarungen sind Ausdruck einer konsequenten Aushandlung.

Leistungsstruktur

- Es finden zweimal im Monat **Leitungsbesprechungen** zwischen Institutsleitung (IN) und Geschäftsführung (GE) des IUS statt (INGE).
- Zwischen der Geschäftsführung des IUS und den Vertreter/innen des Institutssekretariats findet wöchentlich eine **Wochenbesprechung** statt.
- Fünf mal im Jahr (ca. jeden zweiten Monat, außer im Sommer) findet in Klagenfurt ein „**Jour-Fixe**“ für alle Mitarbeiter/innen statt. Bei diesen Jour-Fixe sollte mindestens ein/e Vertreter/in aus Wien anwesend sein. Auch am Standort Wien finden Jour fixe statt (zweimal pro Semester). Die Jour-Fixe dienen dem Informationsfluss.

- Die Sitzung der **Steuergruppe** des IUS findet zweimal jährlich statt. Die Steuergruppe besteht aus der Institutsleitung, stv. Institutsleitung, Geschäftsführungen, Verwaltungsbereichs-Leiter/innen. Die Steuergruppe wird durch die Institutsleitung einberufen, sie unterstützt die Institutsleitung bei der strategischen Planung der Entwicklung des Instituts und dient der Meinungs- und Entscheidungsbildung. Beschlüsse werden im Konsens gefasst, im Konfliktfall entscheidet der Institutsvorstand. Über die Beschlüsse wird im Jour-Fixe berichtet. Die Sitzungen der Steuergruppe finden im Anschluss an ein Jour Fixe statt.
- Die **Institutskonferenz** findet einmal jährlich mit gewählten Vertreter/innen und von der ÖH entsandten Student/innen statt.
- Mindestens alle zwei Jahre gibt es eine Institutsklausur zur Standortbestimmung (Evaluation) und Zukunftsplanung.

Die Mitglieder der Institutskonferenz (Stand 31.12.2006) sind:

Gertraud Benke (Wiss. Mitarbeiterin)
 Konrad Krainer (Institutsvorstand)
 Simone Christine Krainer (Studentin)
 Johannes Mayr (stellv. Institutsvorstand)
 Waltraud Rohrer (Administration)
 Franz Rauch (Wiss. Mitarbeiter)
 Flora Taubmann (Studentin)

VERWALTUNGSSTRUKTUR

Institutsleitung

Konrad Krainer

Stv. Institutsleitung

Gertraud Diem-Wille
 Johannes Mayr (ab 1.1.2007)

Geschäftsführung IUS

Josef Hödl-Weißhofer (seit 1.2.2006)

Geschäftsführung Wien

Burgi Wallner

Steuergruppe IUS

Institutsleitung, stv. Institutsleitung, Geschäftsführungen, Leiter/innen der Verwaltungsbereiche, Genderbeauftragte/r

VERWALTUNGSBEREICHE

Lehre und Weiterbildung und Beratung

Franz Rauch (Leitung)
 Angela Schuster (stv. Leitung)
 Sonja Engl
 Nicole Kelner
 Waltraud Rohrer
 Burgi Wallner

Budget und Finanzen

Margit Bader-Bachmann (Leitung)
 Josef Hödl-Weißhofer
 Sieglinde Demarle
 Alexandra Ortner

Öffentlichkeitsarbeit und Homepage

Josef Hödl-Weißhofer bzw. Romy Müller (seit 1.3.2006) (Leitung)
 Margit Bader-Bachmann
 Gertraud Benke
 Sonja Engl
 Walter Scherjau (bis 31.8.2006)
 Beatrix Schönert

 Homepage:
 Beatrix Schönert (Leitung)
 Margit Bader-Bachmann

Jahresbericht:

Romy Müller (Leitung)
 Beatrix Schönert

Forschung und Entwicklung

Gertraud Benke bzw. Johannes Mayr (seit 1.5.2006) (Leitung)
 Marlies Krainz-Dürr (karenziert)
 Franz Rauch
 Isolde Kreis

Agnes Turner

Nicole Kelner

Stefan Zehetmeier (Bibliothek)

Margit Bader-Bachmann (Bibliothek)

Personal

Waltraud Rohrer (Leitung)

Marlies Krainz-Dürr (karenziert)

Margit Bader-Bachmann (Infrastruktur)

Studierende:

Sonja Engl

Waltraud Rohrer

Gleichbehandlung und Gender:

Sylvia Soswinski

Bettina Seidl

Stefan Zehetmeier

Unterstützung in Gremienangelegenheiten der Universität

Margit Bader-Bachmann

Unterstützung der Institutsleitung und Ge- schäftsführung IUS

Margit Bader-Bachmann

Nicole Kelner

Waltraud Rohrer

Ausgewählte Ergebnisse der Externen Evaluation der Regionalen Netzwerke

Aus einem Evaluationsbericht von Brigitte Heffeter

Eines der zentralen Programme von IMST ist der Aus- bzw. Aufbau von Regionalen Netzwerken (RN).

In den Fachbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik sowie verwandten Fächern (kurz: MNI-Bereich) werden im Rahmen von IMST mit Schulen der Sekundarstufen I und II Regionale Netzwerke eingerichtet. Die Organisation eines Regionalen Netzwerks erfolgt entsprechend der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen im jeweiligen Bundesland. Von IMST-RN wird vorgegeben, eine regionale Steuergruppe für die Koordination des Netzwerks einzurichten, in der auf jeden Fall Vertreter/innen der MNI-Fächer (wenn möglich aus den jeweiligen Landesarbeitsgemeinschaften) und des Landesschulrates mitarbeiten.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Abt. I/3) beauftragte im November 2005 Brigitte Heffeter mit der Evaluation der zu diesem Zeitpunkt bestehenden sechs Regionalen Netzwerke (Steiermark, Wien, Oberösterreich, Kärnten, Tirol und Salzburg) – einer Maßnahme von IMST, die nach Heffeter „das Bindeglied zwischen den anderen zentralen Maßnahmen dar[stellt]“ (Heffeter, 2006, S.4) und „nicht als isolierte Einzelmaßnahme betrachtet werden“ (Heffeter, 2006, S.1) kann.

Zielgruppe der online-Fragebogenerhebung (Zeitraum: Jänner 2006) waren die Landes-schulinspektor/innen (auch aus Bundesländern, in denen zum Zeitpunkt der Befragung noch kein RN besteht) aus den Bereichen AHS, BMHS und APS sowie Schulleiter/innen, an denen Standorten bereits Aktivitäten von Regionalen Netzwerken gesetzt wurden.

Ergebnisse (IMST allgemein)

Die befragten LSI wissen zu einem hohen Prozentsatz über die Aktivitäten von IMST im Bereich der Naturwissenschaften Bescheid. Die Schwerpunkte von IMST liegen nach den Aussagen der Befragten besonders in den Bereichen Zusammenarbeit, Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrer/innen, Förderung der Professionalisierung von Lehrer/innen und Stärken und Entwickeln der Fachdidaktiken. Von den befragten Schulleiter/innen wissen noch wenige über IMST gut Bescheid, obwohl wie bereits erwähnt nur solche zur Teilnahme an der Erhebung eingeladen wurden, deren Standorte nachweislich bereits Aktivitäten in Zusammenhang mit IMST gesetzt hatten. Für jene, die IMST kennen, sind die Stärken eine Förderung von Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch, vor allem auch in der Kooperation der Fächer im Sinne einer Unterrichtsentwicklung. Das Unterstützungssystem IMST wird von mehr als einem Drittel der Befragten „nicht als isoliertes Projekt, sondern als Teil der laufenden Initiativen im österreichischen Schulwesen“ gesehen. (Heffeter, 2006, S. 22) Nach Aussagen der Evaluatorin hat der IMST-Prozess in seiner innovativen Konzeption „eingefahrene Denkmuster und Schubladendenken im österreichischen Schulwesen aufgebrochen.“ (Heffeter, 2006, S.47) Gender Sensitivity wird in Zusammenhang mit IMST mitgedacht: Ein Drittel der Befragten (LSI und SL) sehen die „Förderung von Mädchen in Naturwissenschaft und Technik als einen der Kerngedanken“ von IMST (Heffeter, 2006, S. 22).

Ergebnisse zu den Regionalen Netzwerken

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Entwicklung der Regionalen Netzwerke in den einzelnen Bundesländern heterogen

verläuft, was die Arbeit sehr spannend, aber auch schwierig in Hinblick auf allgemeingültige Aussagen macht. „Die Heterogenität der Ergebnisse zeigt die regionalen Unterschiede der Regionalen Netzwerke, was sich für die übergreifende Vernetzung problematisch, aber auch befruchtend auswirken könnte.“ (Heffeter, 2006, S. 45)

Die Regionalen Netzwerke von IMST werden von den Befragten als „Ergänzung und Vertiefung bestehender Strukturen“ in der Bildungslandschaft gesehen (Heffeter, 2006, S. 23). Sie sind demnach Orte des „zielgerichteten und intensiven Erfahrungsaustausches.“ (Heffeter, 2006, S. 24). Es braucht aber vermehrt Verbindlichkeit, um die angestrebten Ziele gut erreichen zu können, da die Gefahr einer „Randtätigkeit“ der Netzwerke besteht. Es wird derzeit eine starke Dominanz der AHS-Einbindung sichtbar. Unsicherheiten bei der Beantwortung der Fragen bei den LSI aus den Bereichen der BMHS und APS unterstreichen die Aussage. Die Breitenwirkung der noch sehr jungen Netzwerke wird dennoch als „erstaunlich groß“ (Heffeter, 2006, S. 26) eingeschätzt, unterstützt von der Arbeit der LSI, die zum Großteil in die Netzwerkarbeit eingebunden sind. Sie und die Schulleiter/innen sind wichtige Drehscheiben für die Informationsweitergabe, bei den LSI kommt noch die Vergabe von Werteeinheiten dazu. Die Netzwerkarbeit in den Bundesländern wird bisher vor allem durch die zahlreich stattfindenden Veranstaltungen, Events, Begabtenförderung, gezielter Erfahrungsaustausch, Professionalisierung der Lehrer/innen und Fortbildung wahrgenommen. Die Entwicklung von Regionalen Netzwerken braucht nach Aussagen der Evaluation Zeit und Unterstützung. So „sind die Regionalen Netzwerke selbst teilweise erst im Aufbau begriffen oder über die Aufbauphase bislang noch nicht hinausgekommen.“ (Heffeter, 2006, S. 45) Die Unterstützung des IMST/RN-Teams wird dabei

als wichtige Rolle für die Netzwerkarbeit in den Bundesländern angesehen: „ausgezeichnete Projektbegleitung“ (Heffeter, 2006, S. 41). Die weitere Finanzierung und Unterstützung der Regionalen Netzwerke wird als sinnvoll und notwendig erachtet, um „die Motivation der Beteiligten mit Verbindlichkeiten zu verknüpfen“. (Heffeter, 2006, S. 47)

Erste Konsequenzen

- Weiterhin Bemühungen Hauptschulen und Berufsbildende Schulen einzubinden. (In Oberösterreich wird zurzeit ein neues Modell zur schwierigen Einbindung der BMHS erprobt. Es wird ein eigenes BMHS-Netzwerk aufgebaut, das mit dem AHS-Netzwerk kooperieren soll.)

Eine verstärkte Einbindung der Schulleiter/innen als wichtige Informationsdrehscheibe für die Arbeit der Regionalen Netzwerke wird angestrebt. Das Thema der Regionalen Netzwerke soll unter anderem bei Direktor/innenkonferenzen zur Sprache kommen. Eine wesentliche Rolle kommt der jeweiligen Steuergruppe eines RN zu. Besonderen Einfluss auf die Arbeit hat vor allem deren Größe, die in einigen Bundesländern überdacht werden sollte: „Je größer die Steuergruppe, umso mehr Ziele gibt es (Heffeter 2006, S. 47), ... die Neigung zu Kompromissbildungen und eher unverbindlichen Formulierungen steigt...“ (Heffeter, 2006, S. 33). Es ist auch eine Verbesserung der Kommunikation zwischen den Steuergruppen der Regionalen Netzwerke und den Schulen notwendig. Damit wird auch der Nutzen für die Zielgruppe (LL und SS) klarer und transparenter, im Hinblick auf einen „flächendeckende(n) Wissensstand“ (Heffeter, 2006, S. 46).

- Der (verstärkte/gezielte) Einsatz von „IMST-Multiplikator/innen“ an den Schulstandorten soll die gewünschte „Reputation“ der MNI-Fächer und einen Innovationsschub bewirken.

- Für die Weiterentwicklung der Regionalen Netzwerke wird eine Intensivierung der wissenschaftlichen Begleitung angeregt: In Anbetracht der Komplexität der Maßnahmen und der Strukturen erscheint eine entsprechende wissenschaftliche Begleitung unabdingbar....“ (Heffeter, 2006, S. 44) Diese

verstärkte Begleitforschung der Regionalen Netzwerke ist geplant.

Literatur

Heffeter, B. (2006). *Regionale Netzwerke. Eine zentrale Maßnahme zu IMST3. Ergebnisbericht zur externen fokussierten Evaluation*. Salzburg.

„Mein persönlicher Lernprozess“

Rückmeldungen von Lehrgangsteilnehmer/innen

Im Folgenden werden ausgewählte Rückmeldungen von Lehrgangsteilnehmer/innen wiedergegeben. Lehrer/innen werfen einen Blick von außen auf das Institut und seine Angebote. In einem ersten Teil bietet Agnes Turner einen Überblick über Statements von Teilnehmer/innen des ULG „Psychoanalytische Pädagogik“. In einer ausführlichen Reflexion von Artur Habicher, Teilnehmer am ULG „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen – Mathematik“, werden der Ablauf des Seminars und persönliche Erfahrungen geschildert.

Statements von Teilnehmer/innen aus den Interviews der Begleitforschung zum ULG „Psychoanalytische Pädagogik – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“

Im Rahmen der Datenerhebung mittels halbstrukturierten Leitfaden-Interviews mit narrativen Elementen für die Begleitforschung wurden die Teilnehmer/innen nach dem eigenen Lernprozess während des Lehrgangs gefragt. Die folgenden Statements sollen einen Einblick geben, wie die Teilnehmer/innen über das Lernen durch Beobachten im Universitätslehrgang nachdenken und inwiefern dieser Lernprozess ihr pädagogisches Verständnis weiterentwickelt hat.

Eine Teilnehmerin, die während der Ausbildung in Karenz war, beschrieb ihren Lernprozess mit

folgenden Worten:

„Mein Lernprozess war ein emotionaler Lernprozess – verstehen zu lernen, dass es gut ist, wie ich jetzt auch bei meinen Kindern bin und dass es legitim ist dass es so ist. Ich habe gelernt, eine Wiedereinsteigerin zu sein. Ich konnte mir das vorher nicht so vorstellen, wenn man so frisch von der Universität kommt, dann arbeitet und dann ist es ganz anders und das habe ich schon ganz intensiv gelernt. Früher wollte ich genaue Pläne haben und habe mich sehr geärgert, wenn diese nicht eingehalten wurden. Jetzt kann ich mir für das Verstehen von Situation mehr Zeit nehmen, ohne dabei persönlich gehetzt zu sein. Mir auch die Zeit dafür zu nehmen, die ich dafür brauche.“ (TN 2, 2. Interview, Zeile 251-257)

Eine weitere Teilnehmerin gibt folgendes Statement in Bezug auf ihren Lernprozess

„Also ein wichtiger Punkt ist sicher das Betrachten der eigenen Position, der eigenen Gefühle und Gedanken innerhalb eines Beobachtungsprozesses. Das war ein langsamer Lernprozess auf den ich mich erst einlassen musste. Da hab ich sicher viel gelernt und es war aber ein sehr schönes Lernen für mich beruflich und auch persönlich.“ (TN 3, 2. Interview, Zeile 310-315)

In Bezug auf das Verstehen von Organisationen und Gruppen, meint eine Teilnehmerin:

„Der Lehrgang hat mir sehr geholfen, mich in meiner Rolle in der Institution sicherer wahrzunehmen und auch ein bissl abzugrenzen. Das ist mein Bereich, das ist nicht mein Bereich. Das ist wohl auch für mein persönliches Berufsverständnis sehr wichtig. Wofür bin ich zuständig und wofür fühle ich nicht zuständig. Ich konnte aufgrund der intensiven Beobachtungen und Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Praxis vieles für meinen Beruf als Sonder- und Heilpädagogin lernen.“ (TN 8, 2. Interview, Zeile 90-95).

Eine Hauptschullehrerin setzt sich mit ihrem eigenen Agieren im schulischen Alltag und den Beziehungen zu Schüler/innen auseinander, indem sie sagt:

„Ja es hat sich auf jeden Fall vieles verändert! Ich bin ruhiger geworden und ich muss nicht mehr ständig so schnell handeln. Das habe ich irgendwie abgebaut. Jetzt kann ich eher mal schauen, beobachten, denken und dann erst tun (schmunzeln) und kein schlechtes Gewissen haben, wenn man mal was laufen lässt und einfach schaut mhm // ja und also das Verstehen von Beziehungen ist mir wichtiger geworden als ständig tausend neue Methoden einzubringen.“ (TN M, 2. Interview, Zeile 84-88)

Den Teilnehmer/innen konnten aus dem Lernangebot des Universitätslehrgangs „Psychoanalytische Pädagogik – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ großen Nutzen für ihre berufliche Praxis ziehen.

„Passte genau.“ Eine Reflexion des PFL-Mathematik-Teilnehmers Artur Habich (Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie Innsbruck)

Als Mathematiklehrer bin ich an fachbezogenen Fortbildungsveranstaltungen interessiert. Leider werden derartige Seminare kaum angeboten, zumindest im Westen ist das so. Da fiel mir eines Tages der PFL-Folder in die Hände.

Von hinten nach vorne lesend, stieß ich zuerst auf die Zielgruppe: „Der Lehrgang richtet sich an Lehrer/innen, die Mathematik ab der fünften Schulstufe unterrichten und sich in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Fachdidaktik und Schulentwicklung weiterqualifizieren wollen.“ Passte genau. Neugierig gemacht las ich weiter und fand: „Der Lehrgang orientiert sich am konkreten Unterricht des/der Einzelnen; unterstützt bei Innovation und Schulentwicklung; ermöglicht Vertiefungen in Unterrichtsentwicklung und in der fachdidaktischen Forschung; wissenschaftliche Reflexion usw.“ Passte noch besser.

Rückblickend betrachtet hat der Lehrgang zwei Säulen. Diese beiden Säulen sind die zwei schriftlichen Arbeiten, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Praxis stehen. Zuerst ist eine Unterrichtseinheit zu dokumentieren und dann eine Studie zu verfassen. Das bedeutet, dass ein wesentlicher Teil des Lehrgangs in der Schule und im Unterricht in Form von dokumentierter Praxis stattfindet. Seminare und Themengruppentreffen bilden den ergänzenden Teil des PFL-Lehrganges. Die geblockten Seminarveranstaltungen haben verschiedene Schwerpunkte und zeichnen sich durch Praxisbezug aus. In den Seminaren finden Fachvorträge, Workshops und Arbeit an den Dokumentationen statt. Die Teilnehmer können und sollen sich einbringen und haben so die Möglichkeit, den Lehrgang mit zu gestalten.

Noch bevor das erste Seminar des Lehrgangs stattfand, musste ich einen mathematischen Lebenslauf und eine mehrseitige Unterrichtsdokumentation verfassen und diese bereits vor Beginn an ein noch unbekanntes Lehrgangsteam senden. Für eine Weiterbildungsveranstaltung Vorleistungen erbringen, bevor ich etwas „konsumieren“ konnte, das war neu für mich. Ich war mir nicht mehr ganz so sicher, ob ich mich zur richtigen Veranstaltung angemeldet habe.

Bei diesem ersten Seminar standen die Methoden der Aktionsforschung im Mittelpunkt. Dabei ist mir die Planung, die Durchführung an einer Schule vor Ort mit echten Schüler/innen, die Auswertung und die Reflexion eines Interviews nachhaltig in Erinnerung. Ausgestattet mit den Grundwerkzeugen arbeiteten wir an der Unterrichtsdokumentation weiter, indem wir Rückmeldungen von verschiedenen Seiten einholten und diese in die Dokumentation einarbeiteten. Die Mentor/innen stellten Fragen zur Arbeit, kommentierten sie und machten Verbesserungsvorschläge. Nicht alle Teilnehmer/innen konnten mit dieser Art von Kritik umgehen, verstanden sie nicht als Anregung, das eigene Handeln noch eingehender zu reflektieren, und konnten die argumentierte Kritik nicht als Anstoß sehen, das Bestehende zu verbessern.

Die Verschriftlichung einer Unterrichtseinheit, die Rückmeldungen von Schüler/innen, Kolleg/innen und Mentor/in, und das prozesshafte Verfassen dieser ersten Arbeit, zwang mich dazu, genau auf meinen Unterricht zu schauen, mein Handeln im Unterricht zu reflektieren und auch zu verändern, um Verbesserungen zu erreichen.

Auch im zweiten Teil des Lehrgangs bildete eine schriftliche Arbeit, nämlich das Verfassen einer Studie, den Schwerpunkt. Die Forschungsarbeit stand in unmittelbarem Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Praxis, es wurde ein Schulentwicklungsprojekt evaluiert. Die Arbeit wurde von der Mentorin bzw. dem Mentor kritisch und unterstützend begleitet.

Die meisten Erwartungen, die ich nach dem Lesen des Folders bzw. bei der Anmeldung an den Lehrgang stellte, haben sich erfüllt. Durch die Reflexion meines Handelns im Unterricht und an der Schule erhielt ich wichtige Impulse und Anregungen. Mein Blick für Unterricht im Allgemeinen, für Mathematikunterricht im Speziellen und für die eigene Schule wurde durch den Lehrgang geschärft.

Wie schon dargestellt liegt die Stärke des Lehrgangs im unmittelbaren Praxisbezug und in der Anregung zur Reflexion des eigenen Handelns im schulischen Umfeld. Daraus resultierende Veränderungen bzw. Verbesserungen und gewonnene Einsichten können direkt umgesetzt und verwertet werden. Nicht verschweigen möchte ich, dass es aus meiner Sicht den einen oder anderen Leerlauf gab und nicht alle Veranstaltungen wirklich gut geplant schienen. Insgesamt gesehen spielt das aber eine untergeordnete Rolle. Ich würde mich wieder anmelden und kann den PFL-Lehrgang jeder Mathematiklehrerin bzw. jedem Mathematiklehrer, die bzw. der ein wenig Reflexionsbereitschaft mitbringt und für Veränderungen offen ist, empfehlen.

Den Austausch mit Kolleg/innen, vor allem auch mit Kolleg/innen anderer Schultypen fand ich beim PFL-Lehrgang besonders interessant und anregend. Außerdem habe ich in diesen zwei Jahren viele interessante Gespräche geführt, diskutiert, gelacht, gekegelt, Volleyball gespielt und in netten Runden einige Gläser Wein getrunken.

8. ANHANG

Publikationen 2006

- Benke, G., Krainer, K. & Krainz-Dürr, M.** (2006). Editorial. *IMST-Newsletter*, 5(18), 1.
- Fröhlich, I., Smolinski, B. & **Stern, T.** (2006). Leistungen fair bewerten – Lernen individuell unterstützen. *PM – Praxis der Mathematik in der Schule*, 48(10), 1-8.
- Gnambs, T., **Hanfstingl, B.** & Leidenfrost, B. (2006). Ist Methodenlehre männlich und Entwicklungspsychologie weiblich? – Geschlechtsspezifische Präferenzen bei Abschlussarbeiten in der Psychologie. Eine bibliometrische Analyse. In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer & O. Vitouch (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 374-381). Lengerich: Pabst.
- Hanfstingl B.**, Riemenschneider, I.C. & Glück, J. (2006). Strukturgleichungsmodelle auf Basis des ML-Algorithmus und des PLS-Algorithmus: ein methodischer Vergleich anhand von Daten der European Study of Adult Well-Being (ESAW). In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jenull-Schiefer & O. Vitouch (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 508-514). Lengerich: Pabst.
- Hart, P., Kyburz-Graber, R., **Posch, P.** & Robottom, I. (Eds.) (2006). *Reflective Practice in Teacher Education – Learning from case studies of environmental education*. Bern: Peter Lang Publishers.
- Krainer, K.** (2006). Action Research and Mathematics Teacher Education. Editorial. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 213-219.
- Krainer, K.** (2006). How can schools put mathematics in their centre? Improvement = content + community + context. In: J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehliková (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 30)* (Vol. 1, pp. 84-89). Prague: Charles University 2006.
- Krainer, K.** (Hrsg.) (2006). *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05*. Klagenfurt: IUS.
- Krainer, K.** (2006). Editorial. *IMST-Newsletter*, 5(16), 1.
- Krainer, K.**, Fischer, R. & **Wallner, B.** (2006). Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“. *IMST-Newsletter*, 5(16), 15-16.
- Krainer, K., Soswinski, S. & Seidl, B.** (2006). Editorial. *IMST-Newsletter*, 5(17), 1-2.
- Krainz-Dürr, M.** (2006). Die Rolle von Lehrer/innen und Schulleiter/innen in Schulentwicklungsprozessen. In R. Boenicke, A. Hund, Th. Rihm & V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen*. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, S. 48-65), Heidelberg: Mattes Verlag.
- Krainz-Dürr, M.** (2006). Organisationslernen und Wissensmanagement am Beispiel der Hessischen Europaschulen. Schulverwaltung. *Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur*, 11(5), 144-146.
- Krainz-Dürr, M.** (2006). Schule und Öffentlichkeit. *Journal für Schulentwicklung*, 10(1), 46-52.
- Krainz-Dürr, M.** (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik*, 58(3), 11-16.
- Krainz-Dürr, M.** (2006). Zur Kommunikation zwischen Lehrer/innen verschiedener Fächer: Ein Lehrgang als Beispiel. In P. Antonitsch, W. Delanoy, F. Palencar, A. Theuermann & Tischler K (Hrsg.), *Ich + Du =/=*

- Wir: Wege der Kommunikation in der Lehrer/innenbildung* (S. 188-200). Klagenfurt: DravaDiskurs.
- Krainz-Dürr, M. & Benke, G.** (2006). Evaluation IMST3: Konzept und Spannungsfelder. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), „Schauen was rauskommt“. *Kompetenzförderung Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung* (Bd. 2, S. 125-136). Münster: Lit Verlag.
- Linares, S., **Krainer, K.** (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In: A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education. Past, Present and Future* (pp. 429-459). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayr, J.** (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 227-242.
- Mayr, J.** (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249-260). Münster: Lit Verlag.
- Mayr, J.** (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. 51. Beiheft zur *Zeitschrift für Pädagogik*, 149-163.
- Mayr, J., Neuweg, G.H.** (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), „Schauen, was ,rauskommt.“ *Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit Verlag.
- Müller, F. H.** (2006). Interesse und Lernen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung*, 29(1), 48-62.
- Müller, F. H.** (2006). Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung: Limitierter Zugang zur Bildung. *Weiterbildung*, 17(1), 40-43.
- Müller, F. H., Elbe, M. & Sievi, Y.** (2006). „Ich habe mir einfach einen kleinen Dienstplan für das Studium gemacht“ – Zur alltäglichen Lebensführung studierender Offiziere. In U. Hagen (Hrsg.), *Armee in der Demokratie. Zum Spannungsverhältnis von zivilen und militärischen Prinzipien* (S. 189-217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Müller, F. H., Palekic, M. & Radeka, I.** (2006). Determinanten der Lernbereitschaft und der Leistung im Studium. *Odgojne znanosti*, 4(2), 401-419.
- Posch, P. & ENSI-LehrerInnen-Team** (Hrsg.) (2006). *9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule*. Wien: Verlag Carl Überreuter.
- Posch, P.** (2006). Selbstreguliertes partizipatives Lernen in der Schule – Analyse von Fallstudien. In P. Posch & ENSI-LehrerInnen-Team (Hrsg.), *9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule* (S. 9-54). Wien: Verlag Carl Überreuter.
- Posch, P.** (2006). Emerging issues in interdisciplinary and inter-institutional cooperation. In P. Hart, R. Kyburz-Graber, P. Posch & I. Robottom (Eds.), *Reflective Practice in Teacher Education – Learning from case studies of environmental education* (pp. 245-272). Bern: Peter Lang Publishers.
- Posch, P.** (2006). Research Issues in Environmental Education. In P. Hart, R. Kyburz-Graber, P. Posch & I. Robottom (Eds.), *Reflective Practice in Teacher Education - Learning from case studies of environmental education* (pp. 279-308). Bern: Peter Lang Publishers.

- Posch, P.** (2006). Resümee der Tagung „Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht“ in Graz am 22. September 2005. *IMST-Newsletter*, 5(16), 2-4.
- Rauch, F.** (2006). Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Chancen und Herausforderungen. *Forum Unesco-Schulen Österreich*, (16), 2-3.
- Rauch, F.** (2006). Schulentwicklung als Prozess. Ergebnisse aus dem Schwerpunktprogramm „Schulentwicklung“ des Forschungs- und Entwicklungsprojektes IMST². In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), „*Schauen, was rauskommt.*“ *Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 115-124). Wien: Lit Verlag.
- Rauch, F. & Senger, H.** (2006). *Schulentwicklung im Umbruch. Der Unterricht rückt in den Mittelpunkt*. Klagenfurt: IUS.
- Rauch, F. & Steiner, R.** (2006). School Development Through Education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 115-127.
- Rauch, F. & Wallner, B.** (2006). Module Teaching and Learning. In Project group PROFILE (Eds.), *Handbook for Trainers. Research-based training for headteachers* (pp. 1-77). Hamburg: Behörde für Bildung und Schule.
- Rollett, B., Werneck, H. & **Hanfstingl, B.** (2006). Elterliche Partnerschaft und kindliche Leistungsbereitschaft. In B. Gula, R. Alexandrowicz, S. Strauß, E. Brunner, B. Jennull-Schiefer & O. Vitouch (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 173-179). Lengerich: Pabst.
- Seel, A., Altrichter, H. & **Mayr, J.** (2006). Innovation durch ein neues Lehrerdienstrecht? Eine Evaluationsstudie zur Implementierung des LDG 2001. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 95–111). Münster: Lit Verlag.
- Stern, T.** (2006). Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach lohnenden Mathematikaufgaben. *PM – Praxis der Mathematik in der Schule*, 48(10), 14-19.
- Stern, T.** (2006). Standards für Leistungsbeurteilungen. *PM – Praxis der Mathematik in der Schule*, 48(10), 39-41.
- Stern, T. & Streissler, A.** (2006). *Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen(teams). Eine Studie im Auftrag des MNI-Fonds*. Wien: IUS.
- Wallner, B., Posch, P. & Krainer, K.** (2006). Konzept für eine Aufgabenbeschreibung: Regionales fachbezogenes Bildungsmanagement – ein Beitrag zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems. In K. Krainer (Hrsg.), *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05* (S. 77-87). Klagenfurt: IUS.

Chronologie des Instituts

- 1979 Gründung des Interuniversitären Forschungsinstituts für Fernstudien (IFF)
- 1982 Beginn PFL-Lehrgänge (Peter Posch, Roland Fischer, Konrad Krainer, Christa Piber u.a.)
- 1984 Beginn Universitätslehrgang Politische Bildung (Rudolf Wimmer, Gertraud Diem-Wille u.a.)
- 1989 Doktorat Konrad Krainer
- 1990 Habilitation Gertraud Diem-Wille mit der Venia Allgemeine Erziehungswissenschaften; Einrichtung der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ am Interuniversitären Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)
- 1991 Bildungswissenschaftliche Tagung „Lehrer/innen machen Schule“ in Klagenfurt (Koordination: Konrad Krainer und Walter Tietze)
- 1992 Schrödinger Stipendium 1992/93 für Gertraud Diem-Wille (Aufenthalt am Tavistock Centre, London)
- 1995 Habilitation Konrad Krainer mit der Venia Didaktik der Mathematik; Beginn ULG Organisationsentwicklung im Bildungsbereich (OEB) in Kooperation mit dem Verein EOS
- 1996 Gertraud Diem-Wille Gastprofessorin an der Universität Wien; Konrad Krainer Gastprofessor an der University of Georgia und Visiting Scholar an der University of Iowa
- 1997 Neubeginn PFL-ArtHist, PFL-EAA; Konrad Krainer Gründungsmitglied der European Society for Mathematics Education (ERME); Franz Rauch Fulbright Stipendium in den USA; Doktorat Marlies Krainz-Dürr; Tagung „Innovationen in der universitären Lehrerbildung“ am IFF Wien (Koordination: Gertraud Diem-Wille und Josef Thonhauser)
- 1998 Beginn IMST; Start des Journal of Mathematics Teacher Education (JTME) (Associate Editor Konrad Krainer); Konrad Krainer, Leiter der PISA-Experten-Gruppe Mathematik; 60-Jahr-Feier Peter Posch in Klagenfurt
- 1999 Franz Rauch Associate Editor für Educational Action Research; Marlies Krainz-Dürr im Herausgeberboard des Journals für Schulentwicklung
- 2000 Beginn IMST²; Beginn Master-Lehrgang ProFiL; Berufsbezeichnung „Akademische/r Organisationsberater/in“ für Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr und Franz Rauch; Dienstende Peter Posch
- 2001 Beginn PFL-Grundschule; Dienstantritt Konrad Krainer als Universitätsprofessor für „Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklung“
- 2002 Internationale Tagung „Grenzen überschreiten in Bildung und Schule“ (zugleich 3. ÖFEB-Tagung) in Kooperation mit der Universität Klagenfurt, der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten, dem Pädagogischen Institut sowie dem Zentrum für Schulentwicklung. (Koordination: Marlies Krainz-Dürr).
Doktorat Agnes Turner
- 2003 Konrad Krainer Co-Editor von JMTE; Habilitation Franz Rauch mit der Venia Schulpädagogik (mit besonderer Berücksichtigung der Umweltbildung); 1. IMST-Tagung „Innovationen im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Informatikunterricht“ in Salzburg (in der Folge einmal jährlich)
- 2004 Beginn IMST³; Einrichtung des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Fakultät IFF der Universi-

- tät Klagenfurt, Beginn ULG Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung (BINE)
- 2005 Tagung „Angewandte Psychologie“ in Wien (Koordination: Gertraud Diem-Wille); Neubeginn des Universitätslehrganges „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung“ (BINE)
- 2006 Dienstantritt Johannes Mayr als Universitätsprofessor für „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen“, Bestellung von Marlies Krainz-Dürr zur Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Karenzierung); Doktorat Manfred Katzenberger und Romy Müller
- Bücher und Themenhefte (seit 1985)**
- 1985 **Posch, P.**, Fischer, R., **Krainer, K.**, Malle, G. & Zenkl, M. (Hrsg.) (1985). *Pädagogik und Fachdidaktik für Mathematiklehrer*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- 1986 **Diem-Wille, G.** (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau.
- 1987 **Diem-Wille, G.** & Wimmer, R. (1987). *Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Schule als Ort Politischer Bildung. Materialien und Texte zur Politischen Bildung, Band III*. Wien: Bundesverlag.
- 1990 **Krainer, K.** (1990). *Lebendige Geometrie. Überlegungen zu einem integrativen Verständnis von Geometrieunterricht anhand des Winkelbegriffes*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang.
- Posch, P.** & Altrichter, H. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 1992 **Krainer, K.** & Tietze, W. (Hrsg.) (1992). *Schulentwicklung an der Basis. LehrerInnen machen Schule*. Wien: Böhlau Verlag.
- 1994 **Krainz-Dürr, M.**, Amann, K., Fenkart, G., Larcher, D. & Wintersteiner, W. (1994). *Deutschunterricht. Modelle, Theorien*. Sondernummer der ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 2/1994.
- Rauch, F.** (1994). *Umwelterziehung an österreichischen Oberstufenschulen*. Graz: dbv-Verlag.
- 1995 **Rauch, F.**, Krall, H. & Messner, E. (1995). *Schulen beraten und begleiten*. Innsbruck: Studienverlag.
- 1996 **Diem-Wille, G.** (1996). *Karrierefrauen und Karrieremänner. Eine psychoanalytisch orientierte Untersuchung ihrer Lebensgeschichte und Familiendynamik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- 1996 **Krainer, K.** & **Posch, P.** (Hrsg.) (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL); Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 1997 **Krainz-Dürr, M.**, Krall, H., Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (Hrsg.) (1997). *Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- 1998 **Krainer, K.**, Altrichter, H. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1998). *Chancen der Schule – Schule als Chance*. Innsbruck: Studienverlag.
- Diem-Wille, G.** & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1998). *Innovationen in der universitären Lehrerbildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- 1999 **Krainz-Dürr, M.** (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainer, K.**, Goffree, F. & Berger, P. (Eds.) (1999). *On Research in Mathematics Teacher Education*. Osnabrück:

- Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- 2000 **Kreis, I., Posch, P. & Rauch, F.** (Hrsg.) (2000). *Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainz-Dürr, M. & Hameyer, U.** (Hrsg.) (2000). Netzwerke. *Journal für Schulentwicklung*, 6(3). Innsbruck: Studienverlag.
- 2002 **Krainer, K., Dörfner, W., Jungwirth, H., Kühnelt, H. & Rauch, F.** (Hrsg.) (2002). *Mathematik und Naturwissenschaften: Lernen im Aufbruch. Pilotprojekt IMST²*. Innsbruck: Studienverlag.
- 2003 **Diem-Wille, G.** (2003). *Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauch, F. & Biott, C.** (Hrsg.) (2003). *Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikation aus internationaler Perspektive*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainz-Dürr, M. & Schratz, M.** (Hrsg.) (2003). Heterogenität. *Journal für Schulentwicklung*, 7(4). Innsbruck: Studienverlag.
- 2004 **Krainz-Dürr, M., Enzinger, H. & Schmoczer M.** (Hrsg.) (2004). *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule / Superare limiti e confini nella scuola e nella formazione / Prestopanje meja v izobrazbi in Šoli*. Klagenfurt: Drava.
- Stern, T., Krainer, K. & Schratz, M.** (Hrsg.) (2004). „Mathe ist mehr!“ *Lernende Schule*, 7(28). Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Krainz-Dürr, M. & Daschner, P.** (Hrsg.) (2004). Qualifizierung. *Journal für Schulentwicklung*, 8(2). Innsbruck: Studienverlag.
- 2005 Radits, F., **Rauch, F. & Kattmann, U.** (Hrsg.) (2005). *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung 1*. Innsbruck: Studienverlag.
- 2006 **Posch, P. & ENSI-LehrerInnen-Team** (Hrsg.) (2006). *9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule*. Wien: Verlag Carl Überreuter.
- Hart, P., Kyburz-Graber, R., **Posch, P. & Robottom, I.** (Hrsg.) (2006). *Reflective Practice in Teacher Education – Learning from case studies of environmental education*. Bern: Peter Lang Publishers.

Mitglieder des Instituts

Stand 31.12.2006

Mitarbeiter/innen in Forschung und Lehre

Mag. Renate Amrhein

+ 43 (0) 1 522 4000 510

renate.amrhein@uni-klu.ac.at

Mag. Ilse Bartosch

+ 43 (0) 1 522 4000 511

ilse.bartosch@uni-klu.ac.at

Univ.-Ass. Mag. Gertraud Benke

+ 43 (0) 463 2700 6194

gertraud.benke@uni-klu.ac.at

Ao. Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille | Stv. Institutsvorständin

+ 43 (0) 1 522 4000 503

gertraud.diem-wille@uni-klu.ac.at

DI Dr. Veronika Ebert	+ 43 (0) 1 522 4000 514	veronika.ebert@uni-klu.ac.at
Dr. Willibald Erlacher	+ 43 (0) 463 2700 6144	willibald.erlacher@uni-klu.ac.at
Mag. Univ.-Ass. Barbara Hanfstingl seit 1.3.2006	+ 43 (0) 463 2700 6153	barbara.hanfstingl@uni-klu.ac.at
Mag. Gabriele Isak	+ 43 (0) 463 2700 6136	gabriele.isak@uni-klu.ac.at
Dr. Manfred Katzenberger	+ 43 (0) 463 2700 6132	manfred.katzenberger@uni-klu.ac.at
Mag. Brigitte Koliander	+ 43 (0) 1 522 4000 512	brigitte.koliander@uni-klu.ac.at
Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer Institutsvorstand	+ 43 (0) 463 2700 6131	konrad.krainer@uni-klu.ac.at
Prof. Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr karenziert	+ 43 (0) 463 2700 6133	marlies.krainz-duerr@uni-klu.ac.at
Mag. Isolde Kreis	+ 43 (0) 463 2700 6135	isolde.kreis@uni-klu.ac.at
Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr stv. Institutsvorstand	+ 43 (0) 463 2700 6160	johannes.mayr@uni-klu.ac.at
Ass.-Prof. Dr. Florian Müller seit 1.4.2006	+ 43 (0) 463 2700 6169	florian.mueller@uni-klu.ac.at
Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch	+ 43 (0) 463 2700 6137	franz.rauch@uni-klu.ac.at
Mag. Angela Schuster	+ 43 (0) 1 522 4000 522	angela.schuster@uni-klu.ac.at
Mag. Sylvia Soswinski	+ 43 (0) 1 522 4000 509	sylvia.soswinski@uni-klu.ac.at
Univ.-Ass. Dr. Agnes Turner	+ 43 (0) 1 522 4000 507	agnes.turner@uni-klu.ac.at
Mag. Burgi Wallner Stv. Geschäftsführerin	+ 43 (0) 1 522 4000 528	burgi.wallner@uni-klu.ac.at
Univ.-Ass. Mag. Stefan Zehetmeier	+ 43 (0) 463 2700 6192	stefan.zehetmeier@uni-klu.ac.at
Mitarbeiter/innen in Management und Organisation		
Margit Bader-Bachmann	+ 43 (0) 463 2700 6106	margit.bader@uni-klu.ac.at
Sieglinde Demarle	+ 43 (0) 463 2700 6134	sieglinde.demarle@uni-klu.ac.at
Sonja Engl	+ 43 (0) 1 522 4000 501	sonja.engl@uni-klu.ac.at
Mag. Marina Linder	+ 43 (0) 463 2700 6130	marina.glatz@uni-klu.ac.at

Petra Hafner seit 1.2.2006	+ 43 (0) 463 2700 6168	petra.hafner@uni-klu.ac.at
Thomas Hainscho	+ 43 (0) 463 2700 6130	thomas.hainscho@uni-klu.ac.at
Josef Hödl-Weißenhofer Geschäftsführer	+ 43 (0) 463 2700 6139	josef.hoedl@uni-klu.ac.at
Severin Kacianka	+ 43 (0) 463 2700 6130	severin.kacianka@uni-klu.ac.at
Nicole Kelner	+ 43 (0) 463 2700 6190	nicole.kelner@uni-klu.ac.at
Dr. Romy Müller seit 1.3.2006	+ 43 (0) 463 2700 6122	romy.mueller@uni-klu.ac.at
Alexandra Ortner	+ 43 (0) 463 2700 6138	alexandra.ortner@uni-klu.ac.at
Mag. Christine Oschina	+ 43 (0) 0463 2700 6140	christine.oschina@uni-klu.ac.at
Waltraud Rohrer	+ 43 (0) 463 2700 6107	waltraud.rohrer@uni-klu.ac.at
Mag. Beatrix Schoenet	+ 43 (0) 463 2700 6130	beatrix.schoenet@uni-klu.ac.at
Mag. Bettina Seidl	+ 43 (0) 1 522 4000 508	bettina.seidl@uni-klu.ac.at

Außerordentliche Mitglieder

Bernhard Hoisl	IMST Webteam
Mag. Christa Piber	Beratung PFL
Erwin Rauscher	Lehrbeauftragter
Mag. Heimo Senger	Stv. Projektleitung IMST
David Wildmann	IMST Webteam



Von links nach rechts: Waltraud Rohrer, Gertraud Benke, Romy Müller, Stefan Zehetmeier, Marlies Krainz-Dürr, Josef Hödl-Weißhofer, Petra Hafner, Nicole Kelner, Konrad Krainer, Christine Oschina, Johannes Mayr, Gabriele Isak, Alexandra Ortner, Wilibald Erlacher, Barbara Hanfstingl, Florian Müller, Isolde Kreis, Walter Scherjau, Sieglinde Demarle, Margit Bader-Bachmann

Hinten: Renate Amrhein, Andrea Mayer, Agnes Turner, Ilse Bartosch, Angela Schuster, Brigitte Koliander, Veronika Ebert, Burgi Wallner
Vorne: Bettina Seidl, Sylvia Soswinski, Sonja Engl



Autor/innen

O.Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter (Universität Linz)



Herbert Altrichter ist Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz und wissenschaftlicher Leiter des Universitätslehrgangs PFL-Grundschule.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innenaus- und -fortbildung, Lehrer/innensozialisation und Lehrer/innenberuf, Organisationsentwicklung, Schule als Organisation, Forschungsmethodologie, Aktionsforschung, Evaluation, Qualitätssicherung im Bildungswesen.

Univ.-Ass. Mag. Gertraud Benke



Gertraud Benke ist Universitätsassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). PhD-Abschluss an der Universität Stanford (2007).

Arbeitsschwerpunkte: Forschungen zu konzeptuellem Diskurs von Schüler/innen, Lernen in Diskursen (Unterrichtskommunikation), Lernen mit Artefakten, situated cognition, Textanalyse, wissenschaftliche Beratung von Unterrichtsevaluationen.

Ao.Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille



Gertraud Diem-Wille ist Psychoanalytikerin und seit 1997 außerordentliche Professorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Sie ist Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendpsychologie, Organisationspsychologie, Emotionale Entwicklung des Menschen und deren Relevanz für das Lernen, Organisationsentwicklung, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen.

O.Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. h.c. Willibald Dörfler (Universität Klagenfurt)



Willibald Dörfler ist Professor für Mathematik unter besonderer Berücksichtigung ihrer Didaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Vorsitzender im Vorstand des IMST-Fonds.

Arbeitsschwerpunkte: Konzept- und Strategieentwicklung im Fonds; Vertretung nach innen und außen; Fachdidaktik Mathematik: Forschung, Tagungen, Lehrveranstaltungen, Betreuung von Dissertationen.

Mag. Barbara Hanfstingl

Barbara Hanfstingl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS).

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie in Schule und Unterricht, Social Cognition, Motivation und Emotion, Persönlichkeitsforschung, Sozialisationsforschung, kognitive Entwicklung des Menschen, quantitative Datenanalyse, Strukturgleichungsmodelle mit Hilfe des Partial Least Squares Algorithmus.

Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer

Konrad Krainer leitet das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS). Er ist Co-Editor des Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE) und mehrjähriges Vorstandsmitglied der European Society for Research in Mathematics Education. Er ist Erstherausgeber der Bücher "Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten", "On Research in Mathematics Teacher Education" und "Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften" sowie Leiter des Projekts IMST.

Arbeitsschwerpunkte: Mathematikdidaktik und Lehrer/innenbildung, dabei Fokus auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung.

Dr. Marlies Krainz-Dürr

Marlies Krainz-Dürr war bis Oktober 2006 stellvertretende Leiterin des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung. Seither ist sie Gründungsrektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten und karenziertes Mitglied des IUS.

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Beratung von Schulentwicklungsprojekten, Schulprogrammentwicklung, Forschungen zum Thema „Qualitätssicherung“, „Mikropolitik von Entwicklungsprozessen“ und „Steuerungsfragen“.

Mag. Isolde Kreis

Isolde Kreis ist seit 2000 Mitarbeiterin im Projekt IMST – Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching sowie Lehrbeauftragte bei ProFIL. Ihre laufende Dissertation beschäftigt sich mit dem Thema Professionalität im Lehrberuf (bei Konrad Krainer).

Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr

Johannes Mayr ist stellvertretender Institutsvorstand des IUS und Leiter des Verwaltungsbereichs Forschung und Entwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Forschungen zu Klassenmanagement, Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und Wirksamkeit von Lehrerbildung; Koordinator des Projekts Career Counselling for Teachers, Mitherausgeber des Journals für Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.

Univ.-Prof. Dr. Hilbert Meyer

Professor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik.

Gastprofessur zum Thema Unterrichtsqualität im Wintersemester 2006/07 am IUS. Ziel des Seminars war die Weiterentwicklung der persönlichen Theorie guten Unterrichts im Lichte neuerer empirischer Forschungsbefunde.

Ass.-Prof. Dr. Florian H. Müller, M.A.

Seit April 2006 ist Florian Müller Assistenzprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS).

Arbeitsschwerpunkte: Lernmotivation und emotionale Prozesse beim Lernen, Interessenforschung, Hochschulforschung, Weiterbildungsforschung, Analyse und Evaluation von Lehr-Lernarrangements und kulturvergleichende Bildungsforschung.

Dr. Romy Müller

Romy Müller ist seit März 2006 für Öffentlichkeitsarbeit am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) verantwortlich. Darüber hinaus ist sie als PR-Koordinatorin im Projekt IMST – Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching tätig.

Mag. Christine Oschina

Christine Oschina ist seit Mai 2005 Mitarbeiterin im Projekt IMST – Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Koordination und Administration des IMST-Fonds (Geschäftsführung).

O.Univ.-Prof. i.R. Dr. Peter Posch

Peter Posch ist Mitglied des Hochschulrats für die Pädagogische Hochschule Kärnten und Vorsitzender des Wissenschafts- und Praxisbeirats des Projekts IMST.

Arbeitsschwerpunkte: Schulprogrammentwicklung, regionale Bildungsplanung, Methoden der Aktionsforschung, Lehrer/innenbildung, Umweltbildung.

Ao.Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch

Franz Rauch ist außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung und Leiter der zentralen Maßnahme „Regionale Netzwerke“ bei IMST.

Arbeitsschwerpunkte: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung, Weiterbildung, Aktionsforschung.

Mag. Sylvia Soswinski

Sylvia Soswinski ist akademische Referentin für feministische Bildung und Politik. Sie war von 2002 bis 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin im IMST²-Subprojekt Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming, seit 2004 ist sie verantwortlich für den Aufbau des IMST-Gender-Netzwerks.

Arbeitsschwerpunkte: Implementierung von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming in IMST – inhaltliche Koordination des IMST Gender Netzwerks.

Dr. Thomas Stern

Thomas Stern ist promovierter Physiker und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) mit den Forschungsschwerpunkten Naturwissenschaftsdidaktik, Aufgabenqualität, Professionalitätsentwicklung und internationale Vergleichsstudien zur Bildungsqualität.

Dr. Anna Streissler

Anna Streissler ist Kultur- und Sozialanthropologin mit Schwerpunkt Bildungsforschung und ethnologischer Kinder- und Jugendforschung. Sie ist als Mitarbeiterin in Forschungsprojekten zu Lehrerprofessionalität und Bildung für Nachhaltige Entwicklung tätig. Darüber hinaus arbeitet sie an Evaluationen von Unterrichtsprojekten für den Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Dr. Agnes Turner



Agnes Turner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ und für die organisatorische Leitung des Universitätslehrgangs „Psychoanalytic Observational Studies“ verantwortlich.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften, Begleitforschung zum ULG „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“; Forschungen zum Thema „emotionale Aspekte beim Lernen und Lehren“, „individuelle Lernprozesse“ Agnes Turner ist ausgebildete Supervisorin und Coach.

Mag. Burgi Wallner



Burgi Wallner ist organisatorische Leiterin des Universitätslehrgangs Fachbezogenes Bildungsmanagement und stellvertretende Geschäftsführerin des IUS (Standort Wien).

Univ.-Ass. Mag. Stefan Zehetmeier



Seit Oktober 2004 ist Stefan Zehetmeier Universitätsassistent am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS).

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Qualitätssicherung und Evaluation, wissenschaftliche Beratung von Schul- und Unterrichtsprojekten, Mathematikdidaktik, Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming.

Wir über uns

Das IUS

Das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) gehört der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) an. Die IFF ist eine Fakultät der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und an den Standorten Klagenfurt, Wien und Graz angesiedelt.

Das IUS ist ein Österreichisches Kompetenzzentrum im Bildungsbereich (Austrian Educational Competence Centre – AECC).

Aufgaben und Ziele

Das IUS ist auf allen Ebenen des Bildungswesens – dem Unterricht, der Schule und dem Bildungssystem – forschend und entwickelnd tätig und integriert die dabei erzielten Ergebnisse in Lehre und Beratung. Eine zentrale Aufgabe liegt in der Verknüpfung von Forschung und Fortbildung.

Es werden Lehrer/innen, Fortbildner/innen und andere Multiplikator/innen im Bildungsbereich durch innovative Programme in ihrer Professionalitätsentwicklung unterstützt. Diese Interventionen werden evaluiert und erforscht. Die

gewonnenen Erkenntnisse fließen sowohl in die Programme als auch in nationale und internationale Diskurse ein.

Prinzipien und Arbeitsweisen

Die Professionalitätsentwicklung wie auch deren Unterstützung werden als reflexive Prozesse betrachtet. Dabei werden Selbststeuerung und Eigenverantwortung vorausgesetzt und zugleich gefördert. Diversität, Nachhaltigkeit und Reflexion werden als ebenso wichtige Prinzipien angesehen wie Kooperation und Vernetzung zwischen den beteiligten Personen und Institutionen.

Daraus ergibt sich für das IUS eine interdisziplinäre Arbeitsweise, die offen ist für unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen. Neben klassischer qualitativer und quantitativer Forschung wird insbesondere auch Aktionsforschung durchgeführt und unterstützt. Die Auseinandersetzung mit internen wie externen Sichtweisen wird als grundlegende Voraussetzung für das Lernen sozialer Systeme betrachtet. Dabei wird auf einen gleichberechtigten Dialog zwischen Wissenschaft, Schulbehörde und Praxis Wert gelegt.