

Regina Steiner, Franz Rauch, Andrea Felbinger (Hg.)

**Professionalisierung und Forschung
in der LehrerInnenbildung
Einblicke in den
Universitätslehrgang BINE**

im Auftrag von:

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

forum
umwelt
bildung

Regina Steiner, Franz Rauch, Andrea Felbinger (Hg.)

**Bildung für Nachhaltige Entwicklung –
Professionalisierung und Forschung
in der LehrerInnenbildung**

Einblicke in den Universitätslehrgang BINE

FORUM Umweltbildung
Alser Straße 21
1080 Wien
Tel: 0043/1/402 47 01
Fax: 0043/1/402 47 01-51
E-Mail: forum@umweltbildung.at

Im Auftrag von

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



lebensministerium.at

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entspricht einer neuen, integrativen Perspektive für unseren Bildungsalltag. Oft als neues Paradigma beschrieben, sind ihre konzeptionellen Grenzen noch in Diskussion, ihre Entwicklung noch im Fluss. Für den Arbeitsfokus der forum exkurse wurde BNE als Teil einer allgemeinen Bildungsaufgabe verstanden. BNE soll dabei insbesondere in der heranwachsenden Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse und zu einem verständigen Umgang mit der Lebenswelt beitragen. Es ist ein neues Bildungskonzept, das auf dem Paradigma der nachhaltigen Entwicklung basiert und Begriffe wie Interdisziplinarität, Partizipation, systemisches Wissen und reflektierte Gestaltungskompetenz integriert. Mit 1. Jänner 2005 begann weltweit die UN-Dekade zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Für weitere Informationen: www.umweltbildung.at/nachhaltigkeit
www.umweltbildung.at/bildungsstrategie

Bildnachweis:

Gabriele Eipeldauer: S. 117, 124; Stefan Germany: S. 131, 139; Gabriele Hösch-Schagar: S. 143, 149; Martina Luger: S. 155, 156; Maximilian Mittendorfer: S. 171, 174, 176; Anita Pasalic: S. 215; Veronika Sampl: S. 181; Regina Steiner: S. 15, 69, 79, 101, 104, 109, 223; Gernot Polland: S. 193; Ute Stoltenberg: S. 39; Heidemarie Wagner: S. 205, 210, 211.

Impressum:

HerausgeberInnen: Regina Steiner, Franz Rauch, Andrea Felbinger

Verleger und Bezugsadresse: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband

Alser Straße 21/1, 1080 Wien

Tel: 0043/1/402 47 01, Fax: 0043/1/402 47 01-51

E-Mail: forum@umweltbildung.at, Internet: www.umweltbildung.at

Das FORUM Umweltbildung ist eine Initiative des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Abt. II/3 Nachhaltige Entwicklung) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Abt. I/9 Politische Bildung und Umweltbildung).

Projekträger: Umweltdachverband

Layout: Rossmeißl, Illustration und Grafik

Druck: BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

ISBN: 978-3-900717-67-4

ISSN: 1990-9748

Wien, Juni 2010

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Andrea Felbinger, Franz Rauch & Regina Steiner</i>	
Summary	12
TEIL I	
Der Lehrgang BINE – praktische und theoretische Einblicke in das Konzept des Lehrgangs	
Der Universitätslehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung (BINE)	15
Anmerkungen zu Entwicklungsgeschichte, Aufbau und theoretischen Hintergründen	
<i>Franz Rauch, Regina Steiner & Peter Fischer</i>	
Das Kompetenzkonzept KOM-BiNE als Hintergrund der Lehrgangsgestaltung	29
<i>Regina Steiner & Franz Rauch</i>	
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als innovatives Konzept für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung	39
<i>Ute Stoltenberg</i>	
TEIL II	
Ergebnisse der Evaluation des Lehrgangs	
Exemplarische Ergebnisse der BINE-Begleitforschung	69
<i>Irina Andreitz</i>	
„Ich hab hier einen unglaublichen Schatz gewonnen ...“	79
Interviewstudie zur externen Evaluierung des Universitätslehrganges	
<i>Andrea Felbinger</i>	
TEIL III	
Studien der TeilnehmerInnen	
Aktionsforschung treibt Bildung für Nachhaltige Entwicklung an	101
<i>Katharina Soukup-Altrichter, Franz Radits, Franz Rauch & Regina Steiner</i>	
LehrerInnenwissen sucht einen Text zwecks Mitteilung.	109
Ein Leitfaden zum Aufbau und zum Schreiben einer Studie	
<i>Franz Radits & Katharina Soukup-Altrichter</i>	
„[Un]-Abhängigkeit hat ihren Preis“ –	117
SchülerInnen gestalten ein Partizipationsprojekt	
<i>Gabriele Eipeldauer & Gertrude Lotter</i>	

Entwicklung der Onlineberatung	131
„HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ <i>Stefan Germany</i>	
Was brauchen Schulen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) implementieren zu können?	143
Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen von BNE in den PILGRIM-Schulen <i>Gabriele Hösch-Schagar</i>	
„Das rockt!“	155
Förderung des Engagements von Jugendlichen im Nationalpark Thayatal <i>Martina Luger</i>	
Der Schulgarten als Ort lebensbezogenen Lernens.	171
Evaluation eines didaktischen Modells und dessen Relevanz für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung <i>Maximilian Mittendorfer & Michael Nader</i>	
Professionalisierung durch Reflexivität –	181
Portfolioarbeit zur Förderung systematischen Kompetenzerwerbs in einer kompetenzorientierten LehrerInnenbildung <i>Veronika Sampl</i>	
Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen und in der LehrerInnenfortbildung.	193
Erste Schritte am Institut für Fortbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz <i>Elisabeth Steininger</i>	
Gartenpädagogik als Basis für Kompetenzförderung	205
<i>Heidmarie Wagner & Roswitha Wolf</i>	

TEIL IV

Ausblick

Von UMILE zu BINE –	215
Ein Netzwerk für Innovation und Forschung <i>Regina Steiner, Franz Rauch & Elgrid Messner</i>	

AUTORINNEN UND AUTOREN **227**

ANHÄNGE

Anhang 1 – Folder zum Lehrgang BINE	236
Anhang 2 – Einladung zum Abschluss Symposium	238
Kooperationspartner	240

Vorwort

In einer Welt, in der die Handlungen der einzelnen Menschen und deren Auswirkungen auf Ökosysteme, sozialen Zusammenhalt und Wirtschaftsentwicklung zunehmend bewusster werden, hat Bildung eine Schlüsselfunktion für die Einbindung und Mitwirkung von aktiven BürgerInnen.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur setzt seit über 10 Jahren kontinuierlich und seit 2002 verstärkt Schritte zur Umsetzung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung auf verschiedenen Ebenen. Eine exemplarische Maßnahme ist die Entwicklung und zweimalige Durchführung des Universitätslehrgangs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BINE) – Innovationen in der LehrerInnenbildung“.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung bezieht sich dabei vor allem auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer Nachhaltigen Zukunftsentwicklung. Lernen bedeutet im Hinblick auf Nachhaltige Entwicklung in konkreten Handlungsfeldern Fragen zu bearbeiten, wie sich die Zukunft ökologisch, ökonomisch, sozial und politisch nachhaltig gestalten lässt. Solches Lernen erfordert unter anderem die Entwicklung und Vermittlung von Kompetenzen, die für Analyse, Bewertung, Gestaltung und Folgenabschätzung einer konkreten Situation erforderlich sind, im Sinne von kreativen und partizipativen Prozessen.

In der Entwicklung von Kompetenzen der Lehrenden, in der Weiterbildung der Akteure liegt ein wichtiger Schlüssel für den Erfolg der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. LehrerInnenbildung, und damit die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, hat eine zentrale Funktion in der Ausbildung an der Schwelle zu einer neuen LehrerInnen-Generation in Österreich sowie zum Transfer von Innovationen durch die LehrerInnenfortbildung.

Die vorliegende Publikation dokumentiert Grundlagen für den Lehrgang BINE und die in diesem Lehrgang entstandenen Forschungsarbeiten. Ich danke allen am Lehrgang Mitwirkenden – dem Leitungsteam und den TeilnehmerInnen – für Ihr Engagement und wünsche allen LeserInnen Bereicherung und Anregung für Ihre eigenes Aktionsfeld.

MR Dr. Günther Pfaffenwimmer
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Leitung des Referats Umweltbildung

Einleitung

Andrea Felbinger, Franz Rauch & Regina Steiner

2008/2009 fand der Lehrgang „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung“ zum zweiten Mal statt. Er wurde im Jänner 2010 mit einem großen Symposium „miteinander forschen – voneinander lernen: BINE – Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung“ abgeschlossen. Die vorliegende Publikation möchte einen Einblick in Entstehungsgeschichte, Hintergründe, Erfahrungen und Ergebnisse des Lehrgangs geben.

Es handelt sich bei „BINE“ um einen Universitätslehrgang, dem ein umfassendes und ganzheitliches Verständnis von Bildung zugrunde liegt und der auf gesellschaftliche Herausforderungen, die auch das Bildungssystem in besonderem Maße treffen, reagiert. Wir befinden uns gegenwärtig in einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess (Globalisierung, Rationalisierung, Flexibilisierung, Technologisierung u.a.m.), der mit sozialen, kulturellen, regionalen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen verbunden ist. Diese umfassenden Veränderungsprozesse haben Auswirkungen auf die Organisation und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen und stellen gerade für die in diesen Institutionen verantwortungsvoll tätigen Personengruppen (z.B. LehrerInnenausbilderInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen, SchulentwicklerInnen, BeratungslehrerInnen etc.) große Herausforderungen dar. Bei der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsmodellen ist daher entscheidend, mit professionellen Lehr- und Lernkonzepten am Kompetenzauf- und -ausbau der Beteiligten zu arbeiten, sodass sie in ihrer jeweiligen Praxis entsprechendes professionelles Know-how zur Verfügung haben, um nachhaltige Bildungsarbeit zu leisten.

Das vorliegende Buch gibt einen umfassenden Einblick in die Rahmenkonzepte und Durchführungsweisen des Lehrgangs für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Im Zentrum stehen die forschungsgeleiteten Studien der LehrgangsteilnehmerInnen, die ein breit gefächertes Feld aufspannen, mit dem die Komplexität und Heterogenität der Bedeutungshorizonte von Bildung für Nachhaltige Entwicklung sichtbar wird.

Im ersten Teil zeichnen *Franz Rauch, Regina Steiner & Peter Fischer* die Entstehungsgeschichte des Universitätslehrgangs mit seinen Zielen und Aufgaben, seinem methodologischen und inhaltlichen Hintergrund nach. In diese erste Verortung fällt auch ein perspektivischer Blick als Innenansicht eines Teilnehmers des ersten Lehrganges, der im zweiten Lehrgang Mitglied des Leitungsteams war. Diese Darstellung konkretisiert die theoretischen Ausführungen und macht deutlich, wie derartige Lehrgänge individuelle Lernprozesse in Gang bringen. *Regina Steiner & Franz Rauch* beleuchten im Anschluss daran Grundlagen der Lehrgangsgestaltung und erläutern das in diesem Lehrgang enthaltene Kompetenzkonzept KOM-BiNE (Kompetenzen

für Bildung für Nachhaltige Entwicklung). *Ute Stoltenberg* war Gastvortragende beim internationalen Abschluss-symposium des Lehrgangs. Ihre Ausführungen verdeutlichen die philosophische Grundhaltung und das Bildungsverständnis des Konzeptes von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Sie geht dabei insbesondere auf die Frage verantwortlicher Gestaltung von Bildungsprozessen ein und setzt Qualitätsmerkmale des Theoriekonzeptes der Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit Bildungsstandards in unserer Gesellschaft und der Frage des Kompetenzaufbaus in der Professionalisierung der LehrerInnenbildung in Beziehung.

Der zweite Teil des Buches vereinigt zwei Evaluationsstudien, die jeweils aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Forschungsmethoden die Qualität des Lehrgangs in den Blick nehmen. *Irina Andreitz* thematisiert in ihrer quantitativ ausgerichteten Studie die Lernmotivation, berufsbezogenen Interessen und Kompetenzen, die berufsspezifischen und BINE-spezifischen Wissensbereiche, sowie die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Lehrgang. *Andrea Felbinger* bezieht sich in ihrer Interviewstudie vor allem auf vier zentrale Themenfelder, nämlich das Setting des Lehrgangs, die Inhalte und angewandten Methoden, die Weiterentwicklung des Lehrgangs sowie Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen im Kontext des KOM-BiNE-Konzeptes.

Der dritte Teil widmet sich in erster Linie den Studien der LehrgangsteilnehmerInnen. Vorangestellt sind diesen Studien zwei Beiträge. Im ersten Beitrag beschreibt das Leitungsteam des BINE Lehrgangs *Katharina Soukup-Altrichter, Franz Radits, Franz Rauch & Regina Steiner* die Aktionsforschung als Forschungsstrategie und Antriebsmotor für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung, zeigt dabei Chancen für Innovationen gerade im Bereich der LehrerInnenbildung auf und thematisiert Ergebnisse der Lernprozesse im BINE-Lehrgang. *Franz Radits & Katharina Soukup-Altrichter* stellen im zweiten Beitrag eine Textstruktur als Leitfaden zum Aufbau und zum Schreiben einer Studie vor, die den LehrgangsteilnehmerInnen als Basis zum Verfassen ihrer Studien diene. Darauf folgen acht Kurzfassungen von Studien, die von den TeilnehmerInnen im Verlauf des Lehrgangs konzipiert und durchgeführt wurden. *Gabriele Eipeldauer und Gertrude Lotter* beschreiben ein von SchülerInnen gemeinsam mit ihren LehrerInnen gestaltetes Partizipationsprojekt in der Oberstufe eines wirtschaftskundlichen Realgymnasiums. Die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang von LehrerInnen mit verhaltensauffälligen SchülerInnen behandelt *Stefan Germany* in seiner Studie und findet Antworten dazu in der Entwicklung einer Onlineberatung. Die PLIGRIM-Schulen stehen bei *Gabriele Hösch-Schagar* im Zentrum. Konkret geht es um das Auffinden von Unterstützungsmaßnahmen für LehrerInnen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung in ihren Schulen vorantreiben zu können. Der Nationalpark Thayatal bildet das Forschungsfeld für *Martina Luger*, in dem sie das außerschulische Bildungsprogramm der Junior Ranger Camps einer ausführlichen Evaluierung unterzieht. *Max Mittendorfer und Michael Nader* gestalten mit Kindern einer Praxisvolksschule eine Kräuterschnecke und zeigen damit Möglichkeiten

einer konkreten Handlungsorientierung im Sachunterricht auf. Der systematische Kompetenzerwerb angehender VolksschullehrerInnen wird von *Veronika Sampl* thematisiert, indem sie darlegt, wie mit Hilfe von Portfolioarbeit reflexives Denken gefördert und damit eine günstige Voraussetzung für selbstbestimmte Bildungsarbeit geschaffen werden kann. *Elisabeth Steininger* hinterfragt in ihrer Studie anhand der Analyse eines konkreten Programmangebotes einer Pädagogischen Hochschule, ob die Veranstaltungen in der LehrerInnenfortbildung den Ansprüchen von nachhaltigem Lernen entsprechen. Für *Heidemarie Wagner und Roswitha Wolf* stellt Gartenpädagogik eine Basis für Kompetenzförderung dar. Sie setzten das BNE-Konzept mit dem Bau einer Kräuterspirale in einer Fachschule für wirtschaftliche Berufe um und evaluierten dieses Projekt in weiterer Folge.

Im vierten Teil reflektieren *Franz Rauch, Regina Steiner & Elgrid Messner* die Erfahrungen aus UMILE, einem Netzwerk für Innovation und Forschung für Umweltbildung in der LehrerInnenbildung vor dem Hintergrund allgemeiner Netzwerkforschung, die auch die Grundlage für ein geplantes neues Netzwerk „BINE“ darstellen. Sie zeigen auf, wie sich aus dem UMILE-Netzwerk heraus die Idee für den Lehrgang BINE entwickelte, und wie LehrerbildnerInnen beim Abschluss-symposium des Lehrgangs BINE neue Ideen zur weiterführenden Vernetzung entwickelten. Ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungspotentiale eines Netzwerks „BINE“ in der aktuellen LehrerInnenbildungs- und Forschungslandschaft schließt die vorliegende Publikation ab.

Wir bedanken uns bei allen StudienautorInnen, die sich neben ihrer täglichen Arbeit mit viel Engagement und Aufmerksamkeit ihren Studien widmeten, sowie allen Autorinnen und Autoren, die mit uns erfolgreich zusammengearbeitet haben und mit ihren Expertisen zu dieser Publikation beigetragen haben.

Summary

Education for Sustainable Development (ESD) aims to empower people to actively, reflectively and responsibly shape society for sustainable development. Professional teacher education fulfils a central function in these regards.

This book delivers extensive insight into the theoretical concepts, general conditions and concrete implementation of the course of studies *ESD: Innovations in Teacher Education –BINE*. The first section introduces the basic theories and principles of the course of studies' concepts and potential. The second part contains two evaluation studies examining the course of studies from distinct perspectives using differing research methods. The third and central part consists of participants' studies, in which the implementation activities for BINE at the various institutes for teacher education are presented and analysed. The book closes with an outlook on the BINE network's future possibilities for development in the current teacher education and research landscape.

TEIL I

**Der Lehrgang BINE –
praktische und theoretische Einblicke
in das Konzept des Lehrgangs**



Der Universitätslehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung (BINE)

Anmerkungen zu Entwicklungsgeschichte, Aufbau und theoretischen Hintergründen

Franz Rauch, Regina Steiner & Peter Fischer

1 Vorgeschichte des Lehrgangs BINE

Der Lehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung (BINE) baut auf dem Forschungsprojekt UMILE – Umweltbildung in der LehrerInnenbildung 1997-2000 auf, das danach als Netzwerk UMILE weitergeführt wurde (vgl. Steiner 2005). Der Lehrgang BINE hat sich aus dem Netzwerk UMILE entwickelt, in dem versucht wird, Innovationen in der LehrerInnenbildung mit Forschung zu verbinden. Es steht daher auch ein Entwicklungs- und Forschungsprojekt der TeilnehmerInnen an der eigenen Institution im Zentrum des Lehrgangs. Das theoretische Konzept von UMILE

umfasst kurz umrissen vier Säulen (vgl. Posch, Rauch & Kreis 2000):

- Beteiligte nehmen aktiv Einfluss in die Gestaltung von Projekten;
- Gestalten und Lernen erfolgen fächerübergreifend und in Verbindung von Pädagogik, Didaktik und Praxis;
- Lernen wird mit Forschung im Praxiskontext, wie berufsfeldbezogene Forschung und Aktionsforschung (vgl. Noffke & Somekh 2009), verbunden;
- Innovationen werden durch strukturelle Rahmenbedingungen gefördert und stabilisiert.

BINE ist als Universitätslehrgang institutionell an der Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) verankert und wurde im ersten Durchgang (2004-2006) in Kooperation mit dem FORUM Umweltbildung entwickelt und durchgeführt. Im zweiten Durchgang 2008-2010 kamen eine Reihe von Pädagogischen Hochschulen (PHs in Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark, Vorarlberg, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, KPH Wien) und das AECC Biologie an der Universität Wien als weitere Kooperationspartner dazu. Der Lehrgang wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur subventioniert.

Das Lehrgangsdesign lehnt sich an die schon seit über 20 Jahren bewährten Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL) des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt an, die vor allem die Erforschung eigener Praxis und das Lernen miteinander und voneinander betonen (vgl. Posch, Rauch & Mayr 2009).

BINE – eine Innenansicht aus der Sicht eines Teilnehmers am ersten Durchgang¹



„Am Anfang stand ein Prospekt des IUS Klagenfurt, in dem der erste BINE-Lehrgang beworben wurde. Nachdem ich mit dem IFF Klagenfurt durch einen PFL-Deutsch-Lehrgang schon in den 1990er Jahren die besten Erfahrungen gemacht hatte und mich als grüner Gemeindepolitiker das Thema Nachhaltigkeit sehr interessiert hat, war es für mich selbstverständlich, nach Absprache mit dem Rektorat mich für den Lehrgang anzumelden. Das Hauptmotiv war für mich damals, über den doch sehr schwammigen

¹ Diesen Teil hat Peter Fischer verfasst. Der Autor war Teilnehmer im ersten BINE-Durchgang und Mitglied des Leitungsteams im zweiten Durchgang.

Begriff Nachhaltigkeit, der in aller (PolitikerInnen-)Munde war, mehr zu erfahren. Zudem machte mich, als an Schulentwicklung höchst interessierter LehrerInnenbildner, die Kombination Bildung und Nachhaltigkeit mehr als nur neugierig. Meine Erwartungshaltung an den Lehrgang nährte sich also vornehmlich aus dem Titel: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Nachdem ich der Einzige an der Pädagogischen Akademie (Pädak) Feldkirch war, der sich für diesen Lehrgang angemeldet hatte, war ich gespannt, wer aus Vorarlberg noch Interesse zeigte. Es stellte sich heraus, dass nur noch eine Kollegin aus dem Berufsschulbereich und ich das Bundesland Vorarlberg vertraten. Obwohl wir beide an der damaligen Pädak Feldkirch tätig waren, Kollegin Sparr im Bereich Fortbildung für BerufsschullehrerInnen und ich in der LehrerInnenausbildung, hatten wir bisher keine Berührungspunkte. Die ergaben sich aber wie von selbst schon ab unserer ersten gemeinsamen Zugfahrt Richtung Schlierbach, u.a. auch weil wir ähnliche pädagogische Ansätze haben. Unser Bestreben nach Veränderungen in der Didaktik war dann auch die Grundlage für unsere gemeinsame Projektstudie im Rahmen des BINE-Lehrgangs mit dem Titel „Offenes Lernen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit“.

Die einzelnen Module – ein modularer Erkenntnisgewinn!

Das Ökohotel Spes in Schlierbach, eingebettet in die wunderbare hügelige Landschaft des Bezirks Kirchdorf in Oberösterreich, bot das anregende Ambiente, das nachhaltiges Forschen und Lernen geradezu fördert. Von Anfang an begleitete uns ein sehr kompetentes Leitungsteam, das uns die Ideen von BNE nicht nur vermittelt hat, sondern aus meiner Sicht auch vorgelebt hat. Dieses Team verstand es, unsere doch sehr heterogene Gruppe von LehrerInnen einfühlend auf diesem beinahe abenteuerlichen Weg in die komplexe Materie Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu begleiten und uns große Erkenntnisgewinne zu verschaffen. Nachdem die TeilnehmerInnen unserer Gruppe aus den verschiedensten Bildungsinstitutionen aus ganz Österreich kamen, waren die unterschiedlichen Erwartungen und teilweise auch Interessen nicht immer einfach auf einen halbwegs gemeinsamen Nenner zu bringen. Trotzdem entwickelte sich ein Teamgeist, der für die meisten eine zusätzliche Motivation war, den Lehrgang fortzusetzen. Mein Logbucheintrag dazu, geschrieben am 29. 4. 2004, lautet: „Der Austausch u. das Kennenlernen von neuen, gleich gesinnten – zumindest ähnlich denkenden Menschen ist für mich sehr wertvoll u. motivierend.“

Das Team legte uns TeilnehmerInnen von Anfang an immer wieder nahe, Einträge in unser Logbuch bzw. Forschungstagebuch zu machen. Dieses wurde auch tatsächlich zum fixen Begleiter und Nachschlagewerk während des gesamten Lehrgangs und darüber hinaus.

Das erste Modul in Schlierbach war geprägt von einer Menge an grundsätzlichen Informationen über Nachhaltigkeit (NH) bzw. Nachhaltige Entwicklung (NE), mit denen wir in diversen Inputphasen „gefüttert“ wurden. In bester Erinnerung habe ich noch die lebhaften Ausführungen von Prof. Jürg Minsch, der mir die Forschungsperspektive in Bezug auf NE eindrucksvoll eröffnete, dies umso mehr, als genau dieser forschende Blick bzw. die vielen forschenden Fragen zentrale Themen im ersten Modul waren. Das Leitungsteam verstand es im Laufe dieser ersten Woche beispielhaft, uns TeilnehmerInnen mit konkreten Forschungsfragen die Nachhaltigkeitsregion Kirchdorf näher zu bringen und uns so an konkreten Praxisbeispielen für NE zu sensibilisieren. Wir konnten uns für eines von 4 Forschungsprojekten entscheiden. Unsere Gruppe z.B. sollte sich über das Projektthema „Nachhaltigkeitsleitbild Bezirk Kirchdorf: ‚lernende Region‘“ Forschungskompetenz aneignen, was dann auch in einem mühsamen, aber sehr effizienten Prozess durchaus gelang. Ein Logbucheintrag, den ich am 29. 4. 2004 schrieb, soll einen kleinen Einblick in mein Stimmungsbild gewähren: „Beim Projekt war für mich sehr nachhaltig der Stillstand, das verzweifelte Suchen nach Konsens [in der Gruppe], nach einer gemeinsamen Lösung bei Begriffen u. Fragestellungen, nachdem das am Anfang sehr einfach schien, aber sich dann doch als komplex u. kritisch zu hinterfragend im Forschungsprozess herausstellte!“ Wie sich dann spätestens bei der eigenen Projektarbeit herausstellen sollte, war dieser handlungsorientierte und theoriebegleitete Einstieg für die meisten von uns eine wertvolle Hilfe im Forschungsprozess und eine geeignete Basis für unser eigenes Projekt. Der Tradition der IFF-Lehrgänge entsprechend, wurde unser Forschungsinstrumentarium noch mit Vorträgen über die Methoden der Aktionsforschung ergänzt. Denn schließlich sollte NE auch in unseren Lehrberuf einfließen und wir unsere Forschungsarbeit hauptsächlich auf NE im Zusammenhang mit unserem Berufsfeld fokussieren. Durch viele Gespräche, Selbstreflexionen und Reflexionen in Kleingruppen im Laufe der Woche kristallisierten sich Aktionsideen heraus, die dann durch die Vorstellung des Arbeitstitels im Plenum am Ende des Moduls eine gewisse Verbindlichkeit bekamen. Der Wunsch des Leitungsteams war, dass jeweils 2 Personen, die möglichst an einer Institution unterrichten, eine Studie zusammen machen. Doch das war hauptsächlich aus organisatorischen Gründen nicht immer umsetzbar, sodass auch Studien von einzelnen KollegInnen alleine verfasst wurden. Ich persönlich fand die Teamarbeit als sehr bereichernd und letztlich sehr effizient und auch erfolgreich, wenn man das Ergebnis betrachtet. Sicherlich erfordert Zusammenarbeit gegenseitige Rücksichtnahme, ein gutes Zeitmanagement und Vertrauen in die Kompetenzen des/der PartnerIn, aber letztlich macht sich das bezahlt. Diese Synergien sollten unbedingt in jeder Bildungseinrichtung implementiert werden, nicht nur weil sie BNE entsprechen, sondern weil sie

positive Auswirkungen u.a. auf das soziale Klima sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden zeigt.

Das zweite Modul fand in Reichenau an der Rax – eine Tagesreise von Vorarlberg entfernt – statt. Der in Schlierbach initiierte Forschungsprozess wurde mit weiteren Informationen über Dilemmata, Datenanalysen, Kategorienbildung, Dateninterpretationen, Problematik bei der Erstellung von Fragebögen usw. fortgesetzt. Diese Theorieinputphasen waren sehr hilfreich für unsere Forschungsfragen im Zusammenhang mit unseren Studien und provozierten einige Aha-Erlebnisse, warfen aber auch immer wieder neue Fragestellungen auf. Dieses zweite Modul widmete sich insbesondere auch den politischen Dimensionen von BNE, was mir persönlich sehr entgegenkam, weil es meinem Verständnis von BNE als Querschnittsmaterie und als Basis jeglicher Bildung entspricht. Johannes Tschapka begeisterte uns mit den Methoden der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk und des Forumtheaters nach Augusto Boal. Während die Zukunftswerkstatt als Lernmethode Möglichkeiten eröffnet, in einem längeren Gruppenprozess in einer Kritikphase, einer Visionsphase und einer Realisierungsphase visionäre Zukunftsideen umzusetzen, zeigt das Forumtheater Alltagssituationen und Alltagskonflikte – meist sozial benachteiligter oder unterdrückter Menschen – in unterschiedlichsten Kontexten. Durch die Interventionsmöglichkeit des Publikums bei den Darstellungen, indem man selbst in einzelne Rollen schlüpfen kann, um der Handlung eine (überraschende) Wende zu geben, kann es zu spannenden Diskussionen, intensiven Reflexionen und konstruktiven Lösungsvorschlägen kommen, die beispielsweise in Brasilien, woher Boal stammt, zu politischen Veränderungen führten. Das ist auch eine der wesentlichen Intentionen von BNE, dass in einem partizipativen Prozess durch Bewusstseinsänderungen Entwicklungen eingeleitet werden, die letztlich allen künftigen Generationen zugutekommen! In einer Abendeinheit bestätigte der Politologe Peter Filzmaier eindrucksvoll mit seinen Erfahrungen und Analysen der politischen Machtverhältnisse die politischen Dimensionen von BNE. Resümee: BNE ist etwas Hochpolitisches! Für mich war die Quintessenz dieser Unterrichtseinheiten: Zuerst muss bei uns TeilnehmerInnen ein Bewusstseinsprozess in Gang gesetzt werden, damit wir dann als Lehrende ebenfalls solche Prozesse anregen und begleiten können.

Das dritte Modul im Bildungshaus St. Virgil in Salzburg ist mir weniger in Erinnerung, da es nicht so sehr geprägt war von vielem Input wie die vorangegangenen zwei Module, sondern viel mehr von der Auseinandersetzung mit der eigenen Studie und der gegenseitigen Vorstellung der anderen Studien. Es ging um Ergänzungen, Verfeinerungen usw. Zentral in diesem Modul waren gemeinsame Überlegungen, wie es nach dem Lehrgang weitergehen soll, wie BNE an den jeweiligen Standorten

implementiert werden könnte, was mit den Studien passieren wird, welche Publikationsmöglichkeiten es gibt etc. Ein weiterer wichtiger Punkt für uns TeilnehmerInnen war der Auftrag des Leitungsteams, wie wir uns als AbsolventInnen des ersten BINE-Lehrgangs und unsere Erfahrungen bei der Zertifikatsverleihung in Wien präsentieren werden. Aus einer Vielzahl an Ideen schien die am geeignetsten zu sein, die an eine Methode anknüpfte, die wir im zweiten Modul kennen lernen durften, nämlich die Zukunftswerkstatt. In ihr sahen wir die Möglichkeit, unseren Kompetenzerwerb bzw. -zuwachs im Lehrgang durch die Studien der Öffentlichkeit zu zeigen, uns als Team, das im Laufe dieser drei Module und durch die Regionalgruppentreffen zusammengewachsen ist, zu präsentieren und vor allem unsere Visionen bezüglich der Umsetzung einzelner Ideen von BINE, die sich aus unseren Studien ergaben, zu artikulieren.

Regionalgruppen – eine Königsidee!

Dass die Projektideen nicht nur aus einer spontanen Forschungseuphorie im Laufe des ersten Moduls heraus entstanden sind, sondern doch große Realisierungschancen hatten, ist auch auf ein wesentliches Element des BINE-Lehrgangs zurückzuführen, nämlich die Regionalgruppen, die jeweils von einem Leitungsteammitglied begleitet und betreut wurden. Dieses Regionalgruppenkonzept, das sich schon in vielen PFL-Lehrgängen bewährt hat, wurde von uns TeilnehmerInnen als sehr bereichernd, unterstützend, aber auch als gruppenspezifisch wertvoll und unterhaltsam wahrgenommen. Das Geheimnis dieser Regionalgruppen ist, wenn es überhaupt eines ist, dass jedes Projekt den anderen TeilnehmerInnen und dem/der BetreuerIn vorgestellt wird. Dafür ist je nach Gruppengröße – unsere drei Regionalgruppen hatten ursprünglich je sieben TeilnehmerInnen – ein gewisses Zeitkontingent für alle vorgesehen. Bei dieser Vorstellung geht es nicht nur um die Präsentation des jeweiligen Stands der Studie, sondern vor allem auch um ungeklärte Fragen bezüglich Forschungsmethoden, Dilemmata und andere Unklarheiten. Gemeinsam versuchte dann die Gruppe Antworten, Anregungen und Lösungen zu finden. Diese intensive Auseinandersetzung mit allen Projekten bringt einem nicht nur das eigene, sondern auch die anderen näher, sodass man einen guten Einblick in die Studien bekommt. Ich empfand diese Präsentationen, die intensiven Diskussionen und kompetenten Anregungen als sehr bereichernd, ebenso die diversen Theorieinputs unseres Betreuers, aber auch dessen Warnungen und Hinweise auf Gefahrenquellen. Diese Betreuung beschränkte sich allerdings nicht nur auf die Treffen, sondern sie fand auch über einen intensiven E-Mail-Austausch statt.

Insgesamt hatten wir vier Regionalgruppentreffen, die einzelne TeilnehmerInnen von uns an unterschiedlichen Orten organisierten. Wir trafen uns in Linz, Innsbruck, Eugendorf bei Salzburg und am Hafnersee in Kärnten. An letzterem Seminarort wurde eine Schreibwerkstatt am 8./9. Juli 2005 abgehalten, wo es darum ging, unter fachkundiger Begleitung an der Projektarbeit weiter zu schreiben. Dort kam dann auch augenscheinlich zutage, wie weit die einzelnen Studien gediehen waren. Die einen waren schon ziemlich fortgeschritten, andere wiederum standen mehr oder weniger am Anfang ihrer schriftlichen Umsetzung. Das zum Teil verzweifelte Ringen um treffende Formulierungen und das unermüdliche Hämmern in den Laptop – all das zusammen ergab eine Stimmung, die mich an emsiges Treiben und die Atmosphäre in einer Universitätsbibliothek erinnerte.

Ein krönender Abschluss – die Zertifikatsverleihung

Die Abschlussveranstaltung fand in einem würdigen Rahmen im Festsaal des Unterrichtsministeriums statt. Geladen haben zwei Ministerien, nämlich das Unterrichtsministerium und das Lebensministerium, weil der BINE-Lehrgang von beiden Ministerien getragen wurde. Deshalb waren auch zwei Sektionschefs anwesend. Prof. Franz Rauch ging auf die Geschichte des BINE-Lehrgangs ein und stellte sie als lange Geschichte mit Zukunft vor. Im Anschluss an die Präsentation des Buches „Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Forschen – Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung“ durch Christian Smoliner und Franz Radits waren wir AbsolventInnen an der Reihe. Wie beim letzten Modul in Salzburg geplant, versetzten wir uns ans Ende der Bildungsdekade im Jahre 2014 und konnten eine stolze Bilanz aufweisen: Alle unsere Visionen aus dem Pilotlehrgang BINE in den Jahren 2004/05 wurden umgesetzt. Deshalb war es uns ein Herzensanliegen, uns insbesondere beim Leitungsteam zu bedanken, aber auch bei den Chefetagen unserer Institutionen, die durch ihr Verständnis und Entgegenkommen bei der Umsetzung unserer Visionen und innovativen Ideen, die aus den Studien hervorgegangen sind, geholfen haben. Letztlich bekamen 16 von ursprünglich 21 KollegInnen ihr Zertifikat, das nicht nur Belohnung für die intensive Auseinandersetzung mit BNE sein sollte, sondern vor allem auch ein Anlass für alle, sich weiterhin selbstverpflichtend in ihren jeweiligen Institutionen nicht nur den Ideen von BNE ihre Aufmerksamkeit zu widmen, sondern einzelne auch umzusetzen. Abschließend kann ich nur hoffen, dass die Erfüllung unserer Visionen, die wir fiktiv bei der Abschlussveranstaltung Wirklichkeit werden ließen, auch tatsächlich, zumindest in einzelnen Bereichen, von uns gelebt werden.

Vom Studierenden zum Leitungsteammitglied

Diese intendierte Selbstverpflichtung, Ideen von BNE im Alltag umzusetzen, und meinen durch den BINE-Lehrgang angestachelten Forschungsdrang wollte ich nicht verkümmern lassen. Das erworbene wissenschaftliche Know-how und motivierende Gespräche mit dem Leitungsteam verleiteten mich dazu, eine Dissertation bei Franz Rauch zu schreiben. Ausgehend von der schon erwähnten Projektstudie „Offenes Lernen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit“, wollte ich dieses Forschungsfeld intensiver beleuchten. Ich werfe meinen Fokus hauptsächlich auf die Vermittlungsmöglichkeiten von BNE in meinem Berufsfeld als LehrerInnenausbildner an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Meine These ist, dass BNE dann eine große Chance auf Umsetzung hat, wenn angehende LehrerInnen schon während ihres Studiums durch die Vorbildwirkung der Lehrpersonen an der PH, durch entsprechende Rahmenbedingungen und adäquate Lehr- und Lernformen, die nachhaltiges Lernen ermöglichen, auf BNE sensibilisiert werden können. Damit ist auch meine große Hoffnung verbunden, dass doch einige Studierende später als LehrerInnen den Kindern und Jugendlichen über eine entsprechende Didaktik und einen wertschätzenden Umgang die Schlüsselkompetenzen vermitteln können, die sie befähigen, ein nachhaltiges Leben zu führen.

Die PH Vorarlberg beteiligte sich als Kooperationspartnerin am zweiten Durchgang des BINE-Lehrgangs sowohl finanziell als auch personell durch meine Person. So mutierte ich vom Studenten zum Mitglied des Leitungsteams, das mich sehr kollegial und wertschätzend aufnahm und in mir nie das Gefühl hochkommen ließ, dass ich bis vor Kurzem noch sein Student war. Da spürte ich auch, was es bedeutet, wenn Elemente von BNE wie Partizipation, Kooperationsfähigkeit, respektvoller Umgang, Reflexionskompetenz usw. selbstverständlich sind und nicht nur im Team gelebt werden, sondern auch an die LehrgangsteilnehmerInnen vermittelt werden. Mein Part als Lehrer war hauptsächlich, davon zu berichten, wie offene Unterrichtsformen konkret im Sinne von BNE umgesetzt werden können, weiters über alternative Leistungsbeurteilungsformen, reformpädagogische Ansätze wie z.B. Celestin Freinet, wo das forschende und handlungsorientierte Lernen breiten Raum einnimmt, oder das Forumtheater nach Augusto Boal, das basisdemokratisch und partizipativ an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen anknüpft. Gerade dieses partizipative Element wurde von uns im Team im zweiten und dritten Modul des Lehrgangs dahingehend wahrgenommen, indem wir den TeilnehmerInnen das Angebot unterbreiteten, sich an der rollenden Planung zu beteiligen und Bedürfnisse sowie Kritik einzelner KursteilnehmerInnen an das Leitungsteam weiterzuleiten. Dies geschah in der Form, dass jeweils ein/e VertreterIn

jeder Regionalgruppe abwechselnd an den Planungen für den nächsten Tag an den Abenden teilnahm. Im Morgenplenum wurde dann von einem/r RegionalgruppenvertreterIn davon berichtet. Dieses Feedback empfanden wir im Team als sehr bereichernd und inspirierend. Immer wieder hat es dadurch zu entsprechenden Veränderungen bzw. Umplanungen geführt. Für mich waren diese Zusammenarbeit im Leitungsteam und der Austausch mit den LehrgangsteilnehmerInnen eine wertvolle Erfahrung, aber auch eine Bestätigung, wie wichtig BNE gerade in der LehrerInnenausbildung ist.



2 Innovationstheoretischer Hintergrund des Lehrgangdesigns BINE

Die folgenden Thesen spiegeln die bisherigen Erfahrungen mit den Lehrgängen des IUS ebenso wie Befunde aus der einschlägigen Forschung (vgl. Posch, Rauch & Mayr 2009, Steiner 2008) wider:

- **Innovationen verbreiten sich umso rascher, je näher sie an dem Ort zugänglich gemacht werden, an dem sie wirksam werden sollen.**
Sehr wirksam ist unter dieser Perspektive der direkte Zugang zu KollegInnen, die Innovationen in ihrem Unterricht praktizieren. Daraus folgt, dass eine erfolgreiche LehrerInnenfortbildung aus dem verfügbaren Know-how, das unter den LehrerInnen und LehrerbildnerInnen bereits besteht, maximalen Nutzen zieht und dass Fortbildung und Praxisentwicklung nicht nacheinander, sondern parallel gestaltet werden sollten.
- **Innovationen lassen sich nicht „klonen“.**
Damit eine Innovation im praktischen Handeln wirksam werden kann, muss sie von der Person, die sie realisiert, in einem persönlichen Sinn vereinnahmt werden und in die je eigene Praxis transformiert werden. Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von einer reflektierten Übernahme „praktischer Problemlösungen“. Das Wissen, das für die Realisierung von Innovationen in komplexen praktischen Situationen erforderlich ist, kann LehrerInnen daher nur in eingeschränktem Maße *vermittelt* werden, vielmehr muss es von den PraktikerInnen selbst

produziert werden. Dies setzt eine experimentelle Einstellung zur Praxis und systematische Reflexion über das praktische Handeln voraus. Die Vermittlung von Methoden zur systematischen Reflexion der eigenen Arbeit ist daher ein wichtiges Element der LehrerInnenfortbildung.

- **Innovationen entfalten sich im Rahmen einer „lernenden Organisation“.**

Eine Schule bzw. eine LehrerInnenbildungsorganisation, die sich als lernende Organisation versteht, setzt sich aktiv mit den staatlichen Vorgaben und den Herausforderungen und Möglichkeiten im Umfeld auseinander und erarbeitet ein von möglichst allen LehrerInnen, StudentInnen getragenes, für Vielfalt offenes Verständnis ihrer Aufgaben. Sie untersucht periodisch ihre eigenen Stärken und Schwächen und ergreift Initiativen, um den Anforderungen angemessen und kreativ zu begegnen, wobei Innovationen nicht als etwas Einmaliges – potentiell Bedrohliches – angesehen werden, sondern als zentrales Systemmerkmal einer guten Schule (vgl. Senge 1998).

3 Hintergrund: Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Hintergrund für unser Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist die Position, dass eine Nachhaltige Gesellschaft im Rahmen eines gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltungsprozesses gefunden werden muss. Entscheidend ist dabei, diesen Prozess so zu organisieren, dass sich die unterschiedlichen Vorstellungen und Interessen konstruktiv einbringen können. Wie die Menschenrechte kann Nachhaltige Entwicklung als eine „regulative Idee“ angesehen werden, die gesellschaftliche Lern- und Gestaltungsprozesse inspiriert. Der Begriff der regulativen Idee geht auf den deutschen Philosophen Immanuel Kant zurück und kann als erkenntnistheoretisches Konstrukt verstanden werden.

Regulative Ideen helfen uns, unsere Erkenntnis zu organisieren und systematisch mit normativen Elementen zu verknüpfen. Sie verleihen eine bestimmte Orientierung und verhindern ein kontextloses „Herumstochern im Nebel“. Regulative Ideen können auch als Prä-Konzepte verstanden werden, ohne die keine angemessenen Fragen gestellt oder Probleme definiert werden können. Bezogen auf Nachhaltigkeit bedeutet dies, dass Widersprüche, Dilemmata und Zielkonflikte in einem Diskursprozess zwischen allen involvierten Personen mit ihren Meinungsbildern, Interessen, impliziten und expliziten Wertvorstellungen sowie in jeder konkreten Situation neu verhandelt werden müssen. Diese Aushandlungsprozesse können einen fruchtbaren Boden für Bildung und Lernen bieten.

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. Ausgangspunkte können ökologische, soziale, ökonomische und politische Dimensionen sein. Gemeinsam erarbeiten „Communities of Learners“ (LehrerInnen, SchülerInnen, StudentInnen, WissenschaftlerInnen) 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 2004).

4 Methodologischer Hintergrund des Lehrgangsdessigns

Welche *Gestaltungsmerkmale* charakterisieren diese Fortbildung für reflektierende PraktikerInnen (vgl. Posch, Rauch & Mayr 2009)?

- **Überschaubare Größe:** An einem Lehrgang können max. 30 Personen teilnehmen.
- **Längerfristigkeit:** Der Lehrgang umfasst zwei Jahre. In seinem Verlauf finden drei einwöchige Seminare und fünf sogenannte „Regionalgruppen“ statt.
- **Ausgangspunkt berufliche Herausforderungen:** Der Ausgangspunkt für und der Einstieg in die Fortbildungsarbeit sind aktuelle berufliche Herausforderungen in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen und nicht die aktuellen Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. PraktikerInnen wählen eine Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen.
- **Lernort Praxis:** Die „Zeit zwischen“ den Seminaren und Regionalgruppen wird als der Lernort „eigene Praxis“ explizit in die Konzeption des Lehrgangs hereingenommen.
- **Verbindung von Forschung und Entwicklung (Aktionsforschung):** Die zentrale Aufgabe der TeilnehmerInnen besteht darin, in den Seminaren ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht zu konzipieren, dieses in der „Zeit zwischen den Seminaren“ umzusetzen, mit Hilfe von kollegialer Beratung durch „Regionalgruppen“ begleitend zu erforschen und die Erfahrungen in einer Fallstudie aufzubereiten. Methodische und

fachdidaktische Kenntnisse erhalten die TeilnehmerInnen durch Beiträge der Mitglieder des jeweiligen Lehrgangsteams, durch ExpertInnen, die zu speziellen (meist fachdidaktischen) Fragestellungen eingeladen werden, durch einschlägige Übungen (z.B. zur Sammlung und Analyse von Daten) und durch weiterführende inhaltliche und methodische Literatur (z.B. das Buch „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ von Altrichter & Posch 2007). Mit anderen Worten ist *Aktionsforschung* wesentlicher Bestandteil des Lehrgangs. (Zur Aktionsforschung siehe Seite 101 ff. in diesem Band)

- Die TeilnehmerInnen **steuern ihren Lernprozess weitestgehend selbst**, indem sie Fragestellungen einbringen und Schwerpunkte ihrer Arbeit in Abstimmung mit Entwicklungsprozessen an der eigenen Schule wählen bzw. organisieren.
- **Kollegiale Fortbildung:** Die Teilnehmenden an den Lehrgängen werden dazu angeregt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten machen, als kollegiale Fortbildung in einem Mini-Workshop aufzubereiten und den anderen TeilnehmerInnen während des nächsten Seminars zu präsentieren. Durch diese Aufgabe, die durch Beratung in der Regionalgruppe unterstützt wird, sollen Qualifikationen in Hinblick auf kollegiale Fortbildung herausgefordert und weiterentwickelt werden.
- **Stützsystem und Aufbau einer ‘professional community’:** Durch die Seminare und die Regionalgruppen ist die Aktionsforschung einzelner LehrerInnen in eine Beratungsstruktur eingebettet. Diese bietet Gelegenheit zum Gespräch über inhaltliche und methodische Forschungsprobleme, zu kritischer Rückmeldung und zu konkreten Hilfen (z.B. bei der Durchführung eines SchülerInneninterviews). PartnerInnen im Beratungsprozess sind einerseits forschende LehrerkollegInnen („kollegiale Supervision“), andererseits auch „Externe“ (z.B. WissenschaftlerInnen oder LehrerfortbildnerInnen), die als „kritische FreundInnen“ den Forschungsprozess unterstützen.
- Die Lehrgänge werden jeweils durch ein **interdisziplinär zusammengesetztes Team von KursleiterInnen** konzipiert und umgesetzt. Diese treten einesteils als „traditionelle FortbildnerInnen“ auf, die durch Vortrag und vorbereitete Lernsituationen „didaktische Impulse“ geben. Sie übernehmen anderenteils auch die Rollen von ModeratorInnen von LehrerInnenarbeitsgruppen und von BeraterInnen der Entwicklungsprojekte der TeilnehmerInnen. In jedem Fall liegt die „Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung eines Forschungsprozesses“ bei den forschenden LehrerInnen, die ja auch die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu tragen haben. Weiters wird darauf Wert gelegt, bei den Seminaren jeweils eine *anregungsreiche Arbeitsumgebung* zu schaffen: mit Buchausstellung, Arbeitsunterlagen, Kopiermöglichkeit für Papiere und Tonbänder usw.

5 Inhaltlicher Hintergrund des Lehrgangs

Wesentliche Ziele des BINE-Lehrgangs sind eine kritische Beschäftigung mit dem interdisziplinären Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie die Entwicklung von Forschungskompetenz und systematische Reflexion über die eigene Praxis im Rahmen einer Aktionsforschungsstudie (vgl. Rauch 2005). Weitere angestrebte Kompetenzfelder wurden in einem Kompetenzmodell KOM-BiNE (vgl. Rauch, Steiner & Streissler 2008) erarbeitet (siehe das folgende Kapitel in diesem Band).

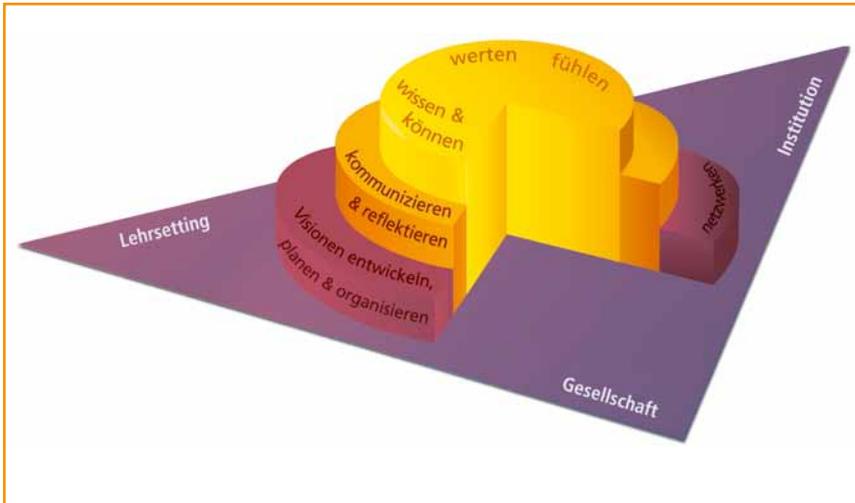
Ein Beispiel soll illustrieren, wie im ersten Modul forschendes Lernen gestaltet wird (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008): Die TeilnehmerInnen besuchen in Gruppen verschiedene Institutionen in und um eine Gemeinde (Abhofprojekt, Käserei, Fernheizwerk, Tourismusregion, Schule, Gemeinde), die überregional für Nachhaltige Entwicklung, umweltpolitische Nachhaltigkeitsmaßnahmen und Lokale Agenda 21 bekannt sind. Die TeilnehmerInnen erarbeiten sich den Begriff Nachhaltige Entwicklung, indem sie Betriebe und Personen aufsuchen und mit Hilfe vorher erarbeiteter Forschungsinstrumente (Interview, Fragebogen, Fotodokumentation) deren Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung erforschen. Sie tun das im Bewusstsein ExpertInnen für Bildung und bestimmte Fachdidaktiken zu sein, die von ExpertInnen für Nachhaltige Entwicklung lernen. Zurück im Seminar werden die Ergebnisse der Recherchen ausgewertet, die Initiativen analysiert und die Ergebnisse der Kleingruppen in einer Abschlussrunde präsentiert und verglichen. Dadurch vertiefen die TeilnehmerInnen das Wissen um Nachhaltige Entwicklung und sammeln erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden.

Bezogen auf die Entwicklung von Forschungskompetenz ist neben Vorträgen und Workshops zu Methoden im Verlaufe des Lehrgangs und den Regionalgruppen vor allem eine Schreibwerkstatt interessant. Dabei erhalten die TeilnehmerInnen Zeit und Raum, sich der Ausarbeitung ihrer wissenschaftlichen Studie zu widmen. Jede/r TeilnehmerIn richtet sich einen eigenen „Arbeitsplatz“ ein, an dem er/sie während des mehrtägigen Seminars arbeiten kann. Die TeilnehmerInnen erhalten von den LehrgangsleiterInnen Hilfestellung beim Zitieren, bekommen Rückmeldungen auf Textentwürfe und können sowohl mit den LeiterInnen als auch mit den KollegInnen ihre Themen diskutieren. Dabei wird auch gegenseitig relevante Literatur ausgetauscht. Der detaillierte Aufbau des Lehrgangs kann dem Folder im Anhang entnommen werden.

6 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noffke, S. & Somekh, B. (Eds.) (2009). Educational Action Research. Los Angeles, New Dehli, Singapore, Washington: Sage.

- Posch, P., Rauch, F. & Kreis, I. (Hg.) (2000). Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung – Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hg.), Forschendes Lernen im Lehramtsstudium (S. 196-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauch, F. (2004). 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 (S. 149-151). London: Roudlege Falmer.
- Rauch, F. (2005). Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch & U. Kattmann (Hg.), Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung (S. 71-84). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK.
- Schön D. (1983). The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
- Senge, P.M. (1998). The fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. London: Century Business.
- Steiner, R. (2005). UMILE – Analysen eines Netzwerks zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch & U. Kattmann (Hg.), Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung (S. 133-150). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Steiner, R. (2008). Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dissertation. Universität Klagenfurt.



Das Kompetenzkonzept KOM-BiNE als Hintergrund der Lehrgangsgestaltung

Regina Steiner & Franz Rauch

1 Der dem Konzept zugrunde liegende Kompetenzbegriff

Die Ausdifferenzierung und Konkretisierung des Konzeptes (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008) erfolgte auf Basis der Interpretation von Kompetenz, welche die OECD (auf der Grundlage des Projektes DeSeCo (vgl. Rychen & Salganik 2003) verwendet, vor allem basierend auf Vorarbeiten von Franz E. Weinert und anderen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen; die Verf.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a, S. 27f.).

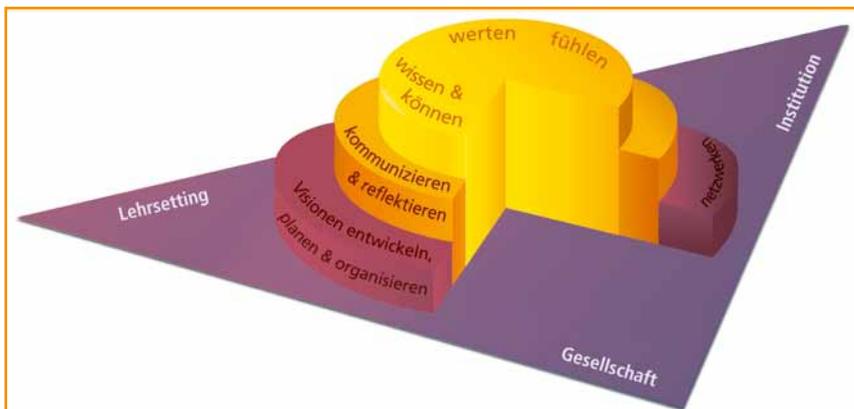
Um eine komplexe Aufgabe zu bewältigen, ist abgesehen vom Verstehen der Sachlage, das Wissen und Können voraussetzt, die Mobilisierung von Motivation, Gefühlen und Werthaltungen notwendig (vgl. Rychen & Salganik 2003). Neuere Ergebnisse aus der Gehirnforschung zeigen nämlich, dass Denken und Fühlen untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Gonczi 2003). Der Verstand existiert

in und für den ganzen Organismus und nicht außerhalb dieses. Deshalb muss auch der affektive Bereich Teil von Bildungsprogrammen sein, damit diese erfolgreich sind.

Eine Kompetenz existiert außerdem nicht unabhängig von Aktion und Kontext, sondern wird durch Handlungen in bestimmten Handlungsfeldern umgesetzt. Dies verweist auf die Verbindung und Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Für die Formulierung von Kompetenzen in Zusammenhang mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist also zu beachten, dass das Augenmerk nicht ausschließlich auf persönliche Fähigkeiten und Bereitschaften gerichtet wird, sondern auch auf die umgebenden Rahmenbedingungen und Handlungsfelder.

Weinert (2001b) weist weiters darauf hin, dass in den letzten Jahrzehnten zusätzlich vermehrt von Teamkompetenzen oder Gruppenkompetenzen gesprochen wird, also ein Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen, die es einer Gruppe ermöglichen gemeinsam eine Aufgabe zu lösen. Gerade in Zusammenhang mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist Kooperation und gemeinsame Aufgabenbewältigung im Team wesentlich. Wenn eine Person alleine alle Kompetenzen für BNE entwickeln müsste, wäre das eine massive Überforderung. Da schließlich die Zusammenarbeit von Lehrenden im Bereich BNE ganz wesentlich ist, geht das Konzept nicht von einer einzelnen Lehrperson aus, sondern von einer Gruppe Lehrender, die ihre Kompetenzen für BNE im Hinblick auf jeweils konkrete Projekte oder Fragestellungen bündeln und im Team handeln. Denn nur durch Kooperationen und gezielte Weiterentwicklung der Kompetenzen im gesamten Team ist es möglich, der komplexen Aufgabe BNE gerecht zu werden.

2 Das Kompetenzkonzept KOM-BiNE



- ▲ Das KOM-BiNE-Konzept: Kompetenzen eines BNE-Lehrendenteams (Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 15)

Im Kernbereich des Modells finden sich eher individuelle Aspekte, die in drei Bereiche unterteilt werden: „wissen und können“ (Sachwissen, z.B. das spezifische Wissen zu BNE und Methodenwissen – Didaktik und Methodik der BNE), sowie „werten“ und „fühlen“. Diese drei Aspekte stehen miteinander in enger Beziehung.

„Reflektieren und kommunizieren“ beziehen sich sowohl auf die nach außen gerichteten Tätigkeiten wie auch auf die eher individuellen Bereiche und bilden daher die mittlere Schicht des Kompetenz-Konzeptes.

In der äußersten Schicht des Schemas und damit den am stärksten mit den sozialen Handlungsfeldern in Beziehung stehenden Bereichen finden sich die Tätigkeiten „Visionen entwickeln“, „planen, organisieren“ sowie „netzwerken“. Auch diese Tätigkeiten stehen in enger Beziehung zueinander und sind daher im Schema in einem gemeinsamen Kreis angeordnet. Damit ist zunächst das Entwickeln von Visionen – das Setzen von Zielen –, das darauf aufbauende Planen und das Setzen von adäquaten Schritten zur Umsetzung gemeint. Ganz wesentlich für die BNE-Kompetenz von Lehrenden ist das Knüpfen und Aufrechterhalten von Netzwerken, die Zusammenarbeit innerhalb der eigenen Organisation, der Schule – und nach außen – mit anderen Personen und Institutionen.

3 Handlungsfelder

Lehrende setzen ihre Kompetenz in drei unterschiedlichen sozialen Bereichen ein. Es werden die folgenden drei Handlungsfelder unterschieden:

- Lehrsetting, also Unterricht in der Schule, LehrerInnenbildungsinstitution oder Kursarbeit in Erwachsenenbildungseinrichtungen;
- die eigene Institution, z.B. die Schule, die LehrerInnenbildungsinstitution oder die NGO;
- die Gesellschaft, das nähere und weitere Umfeld der Institution.

Innerhalb des Lehrsettings geht es um das Schaffen eines förderlichen Lernklimas, das Organisieren einer geeigneten Lernumgebung, das Anknüpfen an den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden, die Auswahl und den Einsatz geeigneter Methoden und das Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernenden.

Innerhalb der Institution und auch im Handlungsfeld Gesellschaft geht es u.a. um das Suchen von KooperationspartnerInnen innerhalb und außerhalb der eigenen

Institution und in diesem Zusammenhang um das Aufzeigen der Bedeutung von BNE. Hier braucht es u.a. Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Teamfähigkeit.

Außerhalb der eigenen Institution werden das Herstellen von Kontakten und Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen und das Organisieren von Lerngelegenheiten für die Lernenden (z.B. durch Beteiligung an Prozessen der Lokalen Agenda 21) angesprochen.

4 Der Bereich „wissen und können“

Im Bereich „wissen“ geht es unter anderem darum,

- dass die Lehrenden sich Basiswissen zu Inhalten der Nachhaltigen Entwicklung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung erarbeiten,
- dass sie Wissensinhalte aus verschiedenen Fächern sowie aus gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten vernetzen können,
- dass ihnen dabei bewusst ist, dass Wissen kulturell bedingt und wertbasiert ist,
- dass sie sich mit der Unsicherheit, Vorläufigkeit und Widersprüchlichkeit des Wissens auseinandersetzen,
- dass sie Wissen kritisch hinterfragen und es gemeinsam aktiv weiterentwickeln.

Im BINE-Lehrgang wurde dies u.a. folgendermaßen konkretisiert: Wissen kann nicht nur theoretisch erarbeitet werden. Um Handlungsfähigkeit im Sinne der BNE zu erlangen, musste im Lehrgang Gelegenheit sein für praktische Auseinandersetzung mit den Inhalten. So erarbeiteten sich die TeilnehmerInnen des Lehrgangs BINE ihren Nachhaltigkeitsbegriff selbst, indem sie in Gruppen konkrete Nachhaltigkeitsinitiativen am Seminarort recherchierten, darstellten und bewerteten. Sie tauschten sich untereinander aus und glichen ihre Erkenntnisse mit der vorhandenen Literatur ab. So erlebten die teilnehmenden Lehrpersonen das Konzept des „forschenden Lernens“ an sich selbst. Wesentlich dabei war die Metareflexion der Lernerfahrungen im Projekt für die eigene unterrichtliche Arbeit. Projektorientiertes eigenständiges Erforschen des Konzeptes „Nachhaltige Entwicklung“ durch die TeilnehmerInnen stellt einen förderlichen Einstieg in selbstorganisiertes Lernen dar.

5 Der Bereich „können“

Dieser Bereich ist dadurch charakterisiert, dass die Lehrenden ein Repertoire an Unterrichtsmethoden und didaktischen Strategien kennen, dieses Wissen anwenden können und in der Lage sind, die Methoden auch selbst weiter zu entwickeln. Mit Hilfe geeigneter Unterrichtsmethoden fördern die Lehrenden bei den Lernenden

- die Klärung und Entwicklung von Werthaltungen;
- kritisches Denken und Reflexionsorientierung;
- den Umgang mit Komplexität;
- die Entwicklung von Zukunftsperspektiven;
- Konfliktbewältigung, Kommunikation und Teamarbeit;
- Fähigkeit zum Problemlösen;
- Partizipation und Verantwortlichkeit sowie
- eigenständiges Handeln und Gestalten.

Die Lehrenden achten auf Handlungsorientierung und Kontextualisierung des Inhalts. Im formellen Bildungssystem kennen und verwenden die Lehrenden außerdem Methoden der unterstützenden Leistungsbeurteilung.

Ein wesentlicher Aspekt ist die Erkenntnis, dass Kompetenzerwerb unter anderem domänenabhängig ist. Im BINE-Lehrgang äußerte sich dies darin, dass das Wissen und Können in den konkreten Handlungsfeldern der TeilnehmerInnen erworben und angewandt werden sollte, d.h. sie arbeiteten in ihrem eigenen Arbeitsbereich zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und brachten ihre Erfahrungen in die Regionalgruppe ein.

Auch die Art, wie der Lehrgang selber gestaltet war, sollte als ein Beispiel für BNE dienen (zum Beispiel Teamteaching durch die KursleiterInnen oder die Beteiligung der TeilnehmerInnen an der Lehrgangsgestaltung – wie etwa in der Steuerungsgruppe, wo sich jeden Abend des Lehrgangs einige TeilnehmerInnen mit dem Leitungsteam trafen, den Tag nachbesprachen und Anregungen für die weitere Lehrgangsgestaltung äußerten).

6 Der Bereich „fühlen“

In Bezug auf Fühlen bemühen sich die Lehrenden um Empathie, wie Zuhören und Sich-in-andere-hinein-Versetzen (z.B. durch Perspektivenwechsel). Sie haben eine optimistische Haltung, sind davon überzeugt, dass NE zukunfts-fähig

ist und dass sie gemeinsam einen Beitrag in diese Richtung leisten können. Sie halten die Begeisterung für BNE in sich selbst wach und versuchen, andere dadurch mitzureißen. Anstatt durch Katastrophenrhetorik Angst und Frustration auszulösen, sind sie imstande, den Lernenden Mut zu machen und sie in ihrem Engagement zu stärken (Empowerment).

Die Begeisterung für das Thema, das die Leitung ausstrahlt, motiviert die Teilnehmenden sich für BNE zu engagieren. Es geht gerade bei BNE nicht darum, die Lernenden zu UmweltschützerInnen oder AktivistInnen für soziale Initiativen zu erziehen, sondern sie zu befähigen, selber begründete Entscheidungen treffen zu können. Gerade deshalb ist es wichtig für die Lehrenden, ein Gefühl der Selbstsicherheit zu besitzen, um zulassen zu können, dass die Lernenden vielleicht zu anderen Schlüssen kommen als man selbst.

Es ging also auch im Lehrgang nicht um Rezepte, die angewendet werden können, egal wie die Lehrenden selbst eingestellt sind, nicht nur um Wissensvermittlung und Methodenlernen, sondern um das Einbeziehen der ganzen Persönlichkeit. Dazu ist es wichtig, dass eine Vertrauen erweckende Gesamtatmosphäre geschaffen wird, damit sich die Lehrenden auf neue Methoden einlassen und neue Wege des Lehrens ausprobieren können. Elemente zum Kennenlernen trugen genauso dazu bei wie eine Methodik mit vielen interaktiven Phasen sowie eine längere Dauer des Lehrgangs mit durchgehend etwa gleichbleibenden TeilnehmerInnen und Leitungspersonen. Dadurch, dass die Module mehrtägig abgehalten wurden, konnte auch an den Abenden ein intensiver Austausch stattfinden.

7 Der Bereich „werten“

BNE ist nicht beliebig, BNE ist im Grunde ein normatives Konzept – es gibt viele Modelle mit Qualitätskriterien für BNE (vgl. u.a. Breiting et al. 2005).

Der Bereich „werten“ ist jedoch sehr vielschichtig: Es geht einerseits um Werte, die man als Lehrende/r selber vertritt und explizit in die Inhalte des Lehrangebotes einfließen lässt, dann um Werte, die als Ziele des Lehrangebotes bei den Lernenden gefördert oder verändert werden sollen, etwa eine respektvolle Haltung gegenüber den Lernenden, das Überwinden des „Schwarz-Weiß“-Denkens etc. Ein dritter Bereich sind die Werte, die gelebt werden und sich als (unbewusste oder bewusst reflektierte) Haltung durch das Lehrangebot ziehen, z.B. eine wertschätzende Haltung oder die Einstellung Heterogenität und Vielfalt als Chance zu sehen. Ein weiterer Bereich ist die Art und Weise, wie Werte selbst thematisiert werden, etwa durch Werte-Diskussionen. Insbesondere im 3. Modul des Lehrgangs wurden Werte explizit zum Thema gemacht als Anregung, sich mit den eigenen und gesellschaftlichen Werten auseinanderzusetzen, wie z.B. die Diskussion zum Thema „Ethik“ oder zum Konzept des Globalen Lernens.

8 Der Bereich „kommunizieren und reflektieren“

Reflektieren und Kommunizieren beziehen sich sowohl auf die nach außen gerichteten Tätigkeiten wie auch auf die eher individuellen Bereiche und bilden daher die mittlere Schicht des Kompetenz-Konzeptes.

Kommunizieren ist eine Kompetenz, ohne die keiner der anderen Bereiche denkbar ist. Wie Reflektieren steht sie im zentralen mittleren Bereich. Denn obwohl Planen und Organisieren oder Netzwerken ohne Kommunikation nicht denkbar sind, ist Kommunikation für andere Bereiche nicht selbstverständlich, aber gerade für BNE unabdingbar:

- in Bezug auf Werten (als wertschätzender Dialog, der die Meinung der anderen respektiert und ernst nimmt);
- in Bezug auf Fühlen (als Fähigkeit, Themen anzusprechen, die im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oft wenig Platz einnehmen oder ganz ausgeklammert werden) und
- in Bezug auf Wissen und Können (z.B. andere an den eigenen Erfahrungen teilnehmen lassen, Wissen und eigenes Können mitteilen und nicht für sich behalten und dadurch im Sinne des „Strength Konzeptes“ (vgl. McKeown 2002) zusammenzutragen).

Das Kommunizieren der eigenen Lehr- und Lernerfahrungen wurde u.a. durch die Diskussionen in den Regionalgruppen, aber auch durch die Mini-Workshops im 3. Modul ermöglicht, wo Lehrende ihr eigenes Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Reflexionen darüber an KollegInnen weitergaben.

Reflektieren ist wichtig, um sich mit sich selbst, mit dem eigenen Wissen und Können, den Werthaltungen sowie Gefühlen kritisch auseinanderzusetzen. Reflektieren ist aber auch wichtig in Bezug auf die Handlungen, die man setzt – und steht so mit der oberen Schicht (wissen und können, werten, fühlen) als auch mit der unteren (Visionen entwickeln, planen, organisieren, netzwerken) in Beziehung.

Die Kompetenz zu reflektieren und die eigene Arbeit weiter zu entwickeln war einer der zentralen Aspekte des Lehrgangs BINE. Das Konzept der Aktionsforschung war in jedem Modul Thema, ermöglichte gemeinsame Reflexion in den Regionalgruppen und bildete die Grundlage für die zu erstellenden Studien. Ein Instrument, das sich durch den gesamten Lehrgang zog und immer wieder ausgewiesene Zeitfenster erhielt, war das Forschungstagebuch oder Logbuch. Sich Zeit nehmen für ausführliche Reflexion, die Erfahrung zu machen, dass dies nicht verlorene, sondern lohnende Zeit ist, kann dazu führen, dass Reflexion auch vermehrt ein Element in den eigenen Lehrveranstaltungen der TeilnehmerInnen wird.

9 Die Bereiche „Visionen entwickeln“, „planen“ und „organisieren“

NE ist ein optimistisches Konzept. Es geht nicht nur darum, die Probleme der Gegenwart zu erkennen und darauf zu reagieren, sondern auch Visionen für die Zukunft zu entwickeln: Wie wollen wir nachhaltig leben? Oder in Bezug auf den Unterricht: Wie soll Lernen in der Zukunft aussehen? Klar ist, dass nicht alle Visionen in die Praxis umgesetzt werden können. Trotzdem sollte sich ein Team in bestimmten Projektphasen oder vor einem neuen Projekt Zeit für das Entwickeln von Visionen und Zukunftsvorstellungen nehmen und sich nicht gleich zu sehr von praktischen, derzeit zutreffenden Rahmenbedingungen einschränken lassen: In welche Richtung wollen wir mit unserem Unterricht, mit unserer Schule überhaupt gehen? Was sind unsere Ziele?

Es geht hier um einen Dreischritt: (1) Sich Ziele zu setzen, wie es optimal sein könnte/sollte, (2) sich zu überlegen, was unter den gegebenen Umständen wie möglich ist und (3) diese Überlegungen auf eine realistische Ebene herunter zu brechen und konkret umzusetzen.

Im Lehrgang BINE wurde u.a. mit der Methode der Zukunftswerkstatt gearbeitet, aber auch einzelne Studien der TeilnehmerInnen beschäftigten sich mit Visionen für die Zukunft ihrer Institution. Insbesondere die Projekte in den eigenen Institutionen erforderten hohen Planungs- und Organisationsaufwand und zeigten immer wieder auch Grenzen durch widrige Rahmenbedingungen auf, aber auch Handlungsspielräume für das Umsetzen der eigenen Ideen.

10 Der Bereich „netzwerken“

Ganz wesentlich für die BNE-Kompetenz von Lehrenden ist das Knüpfen und Aufrechterhalten von Netzwerken innerhalb der Organisation, der Schule – und nach außen – mit anderen Personen und Institutionen: Das extrem komplexe Tätigkeitsfeld BNE, das u.a. ein Verknüpfen von inhaltlich sehr unterschiedlichen Bereichen wie Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft und Politik verlangt sowie vielfältiges Methodenwissen voraussetzt, macht es für eine Lehrperson nahezu unmöglich, als Einzelne/r zu agieren. Die Lehrenden müssen also andere Personen kontaktieren, sich austauschen, in Gruppen und Teams arbeiten und mit Personen und ihren Institutionen kooperieren.

Für gelingende Kooperation sowohl in der Institution als auch mit außenstehenden Personen und Institutionen sind Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenzen, Konfliktmanagement, Toleranz, Wertschätzen von Heterogenität und Vielfalt u.ä. wesentlich.

Eine notwendige Kompetenz für Lehrende in BNE ist es, Kooperationen mit nonformellen Bildungseinrichtungen organisieren und moderieren zu können, um Lerngelegenheiten für die SchülerInnen in und mit außerschulischen Einrichtungen arrangieren zu können. SchülerInnen möchten ernst genommen werden, in ihrem Umfeld konstruktiv tätig werden und Spuren hinterlassen können (vgl. Posch 1997). Dabei ist jedoch zu beachten, dass es – vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen – nicht in erster Linie um Erfolg von Aktionen und sichtbare Veränderungen im Umfeld geht, sondern die Lerngelegenheiten sollten nach ihrem Potential für die Lernprozesse der SchülerInnen ausgewählt werden (vgl. Breiting et al. 2005; Künzli David 2007).

Dazu brauchen Lehrende Kommunikationskompetenzen sowie Planungs- und Organisationskompetenzen, um geeignete Lehr-Lernbedingungen in der eigenen Institution und geeignete Rahmenbedingungen zur Kooperation mit dem gesellschaftlichen Umfeld schaffen zu können.

Für viele Lehrpersonen ist das kooperative Arbeiten eine neue Erfahrung, da sie meist eher isoliert arbeiten. Daher wurde im Lehrgang BINE die Möglichkeit forciert, eine Studie über ein gemeinsam durchgeführtes Projekt in Teamarbeit zu verfassen.

Heterogenität und Vielfalt der TeilnehmerInnen sollte in den Lehrgängen in stärkerem Ausmaß als Ressource genutzt werden. Oft wird ausschließlich der mühsame Prozess bei Entscheidungsfindungen, bedingt durch unterschiedliche Ansichten und Arbeitsgewohnheiten, gesehen. Es braucht daher bewusste und moderierte Reflexionen bezüglich der Vorteile von Kooperationen zwischen Lehrenden.

Ein gutes Einvernehmen und respektvolles Klima im Leitungsteam kann im Sinne des Modelllernens ein Erfahrungsfeld für die TeilnehmerInnen darstellen. Ein Team, das selber lernt, den Lehrgang als eigenes Lernfeld begreift und dessen Zusammenarbeit von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung getragen ist, dient als Vorbild für Kooperationen der TeilnehmerInnen.

Zur Implementation von BNE in der eigenen Institution braucht es Unterstützung durch KollegInnen und durch Behörden. Netzwerke können eine geeignete Struktur für gegenseitige Stärkung und Austausch geeigneter Strategien darstellen. Wenn Vernetzung dem Zufall überlassen wird, dann ist diese höchstens kurzfristig wirksam und die TeilnehmerInnen werden einander sehr rasch wieder aus den Augen verlieren. Es ist daher angedacht, im Anschluss an die beiden BINE-Lehrgänge eine Vernetzungsstruktur zu schaffen, in der weiterführende Kooperation und gemeinsame Forschungsarbeiten unterstützt werden können.

11 Literatur

- Breiting, S., Mayer, M. & Mogenson, F. (2005). Quality criteria for ESD schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. ENSI – SEED Network. Wien: BMBWK.
- Gonczy, A. (2003). Teaching and learning of the key competences. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, & M. E. McLaughlin (Hg.), Contributions to the second DeSeCo symposium (S. 117-131). Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Künzli David, C. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.
- McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. In www.esdtoolkit.org, zuletzt abgerufen 22.4.2010.
- Posch, P. (1997). Soziale Veränderungen – was bedeuten sie für die Schule? Zusammenfassender Bericht auf der Grundlage von Expertenworkshops im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hg.) (2003). Key competences for a successful life and a well-functioning society. Cambridge (State of Washington), Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.), Defining and selecting key competencies (S. 45-66). Cambridge (State of Washington), Göttingen: Hogrefe & Huber.



Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Lehrer/innenfortbildung der Leuphana Universität Lüneburg – der Campus als Lern- Kommunikations- und Gestaltungsort

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als innovatives Konzept für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung

Ute Stoltenberg

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einerseits und Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung andererseits betreffen jeweils wissenschaftliche Diskurse, die nicht nur im deutschsprachigen Raum bisher kaum Berührungspunkte haben. Bildungspolitisch jedoch ist ihr Bezug hochaktuell: Die UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, die am 31. März/1. April 2009 in Bonn stattfand und an der BildungsministerInnen aus über 50 Ländern der Erde und allen Kontinenten teilgenommen haben, hat in ihrer gemeinsamen „Bonner Erklärung“ die Einbeziehung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die LehrerInnenbildung und -fortbildung gefordert. Damit soll die Grundlage für ein tragfähiges Bildungssystem für das 21. Jahrhundert geschaffen werden, wie eingangs formuliert wird: „Education for

sustainable development is setting a new direction for education and learning for all. It promotes quality education, and is inclusive for all people. It is based on values, principles and practices necessary to respond effectively to current and future challenges.“

Das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung entstand im Kontext der weltweiten Diskussion über die komplexen Zusammenhänge von Umweltveränderungen und der Lebensbedingungen der Menschen in den unterschiedlichen Regionen der Welt. 1992 hat sich die Weltgesellschaft in der „Agenda 21“ darauf verständigt, dass Maßnahmen ergriffen werden müssen, um den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen – auch im Hinblick auf künftige Generationen – zu sichern und Gerechtigkeit in der Verteilung von Lebenschancen durchzusetzen. Diese Ziele sind im Leitbild einer „Nachhaltigen Entwicklung“ zusammengefasst. Von Anfang an gehörte zu dieser Diskussion die Forderung, Menschen durch Bildung zu ermöglichen, diese Zusammenhänge zu erkennen und sich entsprechend an Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung beteiligen zu können. Inzwischen sind in vielen Ländern – angeregt und zum Teil unterstützt durch die UNESCO – Konzepte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung entstanden. Sie setzen aufgrund ökologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede auch unterschiedliche Akzente. Die Grundzüge jedoch gleichen sich weltweit: Sie zielen auf die Befähigung von Individuen jeden Alters als auch auf die der Gesellschaft insgesamt, Umdenken und neu Denken zu können und Strategien auszuhandeln, die einer nachhaltigen Entwicklung entsprechen.

Die aktuelle Diskussion um Qualitätsentwicklung von Unterricht und Professionalisierung hat ihre Impulse in einem 1997 durch die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) angestoßenen Programm zu einer internationalen SchülerInnenevaluation (Programme for International Student Assessment – PISA). Mit dem Projekt „Definition and Selection of Competencies“ – DeSeCo (Definition und Auswahl von Kompetenzen) wurde ein Bezugsrahmen dafür erarbeitet. Schlüsselkompetenzen, die für Menschen jeden Alters gelten sollen, beschreiben, wie „wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ (OECD 2005, S. 4) vorbereitet sein sollten. Die drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen – „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“; „Interagieren in heterogenen Gruppen“; „Autonome Handlungsfähigkeit“ – lassen zunächst keinen Wertebezug erkennen. Allerdings werden Interessen hinter dem Konzept sichtbar, wenn es zum Beispiel heißt, dass Kompetenzen notwendig sind, u.a., „zum Herstellen eines Ausgleiches zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich“ (ebd.).

Als Reaktion auf die Bildungsvergleichsstudien wurden national Bildungsstandards für so genannte Kernfächer entwickelt. Mit Blick auf die Bedeutung von Bildung für „persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt“, auf Bildung

als Voraussetzung zu „Teilhabe und (...) Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ sowie auf Bildung als „Schlüssel zum Arbeitsmarkt und (...) Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung“ wurde diese nationale deutsche Initiative begründet (vgl. politisches Vorwort in Klieme et al. 2003). Dabei spielte sowohl das Interesse, im internationalen Vergleich mithalten zu können als auch der Anspruch, innerhalb von Deutschland vergleichbare Bildungschancen und Abschlüsse zu sichern und damit das Schulsystem hinsichtlich seiner Funktionalität zu überprüfen, eine Rolle.

Die Bildungsstandards sind jedoch ausdrücklich nicht an Bildung orientiert, sondern an Kompetenzentwicklung (vgl. für Deutschland Klieme et al. 2003). Das wird als „pragmatische Antwort“ auf die Bildungsdiskussion verstanden, die in der Nähe von „Utopie und Ideologie“ angesiedelt wird (ebd., S. 62). Dabei geht es um solche fachspezifischen Kompetenzen, die standardisierbar und messbar sind, in Tests und durch Standardaufgaben abfragbar und vergleichbar. Unterricht soll sich künftig an seinen Ergebnissen messen lassen können.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stehen seitdem auf der bildungspolitischen Agenda; sie werden ausdrücklich als Instrumente der „Kontrolle und Steuerung“ verstanden (dazu empirisch: Landesbildungsserver Baden-Württemberg, www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiab/; vgl. dazu kritisch Koch 2004). Um die Formulierung von Bildungsstandards herum wurde ein ganzes System von Maßnahmen etabliert, zu denen die Entwicklung von Kerncurricula (als kompetenzorientierte Rahmenvorgaben für Unterricht), der Aufbau von Steuerungs- und Kontroll- bzw. Evaluationssystemen gehören. Das legt umfassend die „Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards“ (Titel des KMK-Beschlusses vom 10.12.2009) „in einem datengestützten Entwicklungskreislauf“ (ebd., S. 3) dar.

LehrerInnenkompetenzen werden als ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung des Schulsystems von der ‚Inputorientierung zur Outputorientierung‘ gesehen. Deshalb hat auch die Diskussion um professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen zugleich neue Aufmerksamkeit gewonnen. Bezogen auf Schule spielt in Deutschland nicht mehr die Frage nach universitärer LehrerInnenbildung die herausragende Rolle (diese wird jetzt für ErzieherInnen im Elementarbereich diskutiert), auch nicht die Frage des Praxisschocks beim Übergang von der Hochschule in die Praxis, sondern die Frage, welche LehrerInnenkompetenzen vorhanden sein und gefördert werden müssen, um mit Bildungsstandards arbeiten zu können. Dass gegenwärtig gleichzeitig ein allgemeines Forschungs- und Wissensdefizit hinsichtlich LehrerInnenkompetenzen konstatiert wird (vgl. Baumert & Kunter 2006), Diskussionsbedarf über den Zuschnitt und die Instrumente zur Erfassung der LehrerInnenkompetenzen besteht (vgl. Terhart 2007) und dennoch bereits Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung durch neue staatliche Anforderungen in Prüfungsordnungen oder Rahmenseetzungen durch die KMK (2004) formuliert werden, soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

Es bedarf jedoch der Erwähnung, weil damit auch unterstrichen werden kann, warum es sinnvoll und notwendig ist, sich in diese Diskussion einzumischen und aus anderer Perspektive als aus der des Schulsystems Impulse zu setzen. Denn die derzeit diskutierten Kompetenzbereiche von Lehrpersonen orientieren sich eng an dem klassischen Verständnis von Unterricht, wie man dem von der KMK 2004 verabschiedeten Aufgabenkatalog oder den Kategorien „allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als zentrale Kompetenzfacetten“ von Baumert & Kunter (2006, S. 482) ablesen kann. Dabei ist unübersehbar, dass die Fragen ‚Wie macht man guten Unterricht?‘ oder ‚Wie kommt man als Lehrperson mit einer Schulklasse mit Kindern unterschiedlicher Herkunft, Vorbildung und Interessenslagen zurecht?‘ eher technisch-funktional, orientiert am bestehenden System Schule, diskutiert werden.

Spätestens wenn dem Unterricht auch abverlangt wird, dass „sinnstiftendes Lernen“ gefördert wird, „indem neue Zusammenhänge erschlossen werden und der Gegenstand für die Lernenden von tatsächlicher Bedeutung ist“ (KMK 2009), müssten wieder Werthaltungen, gesellschaftliche Kontexte und entsprechend unterschiedliche Verständnisse von Schule, Unterricht und Schulerfolg in den Blick geraten.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Konzept und als Bildungsziel kann dafür Maßstäbe setzen und begründen. Es richtet sich nicht allein auf Schule, sondern allgemein auf Bildungsprozesse, ist hinsichtlich der Zielsetzungen an Wissens- und Kompetenzzuwachs von Individuen und Gesellschaft orientiert und nicht an der Funktionalität von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. Als ein Innovationskonzept setzt es nicht ein fertiges Gedankengebäude neben die derzeit dominierenden theoretischen Vorstellungen und praktische Ausgestaltung von Unterricht und LehrerInnenhandeln, sondern ist Herausforderung zum Perspektivenwechsel. Es kann Impulse für Umdenken und neu Denken von Bildungsprozessen und damit auch für Qualitätsentwicklung und professionelles Handeln von Lehrpersonen geben. Die im Folgenden näher ausgeführten Potentiale des Konzepts sind zugleich kritische Anfragen an die Positionen, die sich derzeit bildungspolitisch und wissenschaftlich durchsetzen lassen:

- So ist dieses Konzept ausdrücklich werteorientiert, hinsichtlich von Zielen und entsprechend auch Inhalten und Arbeitsweisen. Allerdings werden diese Werte in einem internationalen Verständigungsprozess ausgewiesen und der – auch kulturell differenten – Reflexion unterworfen. Bildungsprozesse – auch im Unterricht – werden in einen Kontext konkreter Gegenwarts- und Zukunftsanforderungen gestellt.
- Fachwissen und fachdidaktisches Wissen stehen im Mittelpunkt der derzeitigen Anforderungen an Lehrpersonen – entsprechend den fachorientierten Bildungsstandards, die sie sicherstellen sollen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung begründet dagegen die Notwendigkeit integrativen Wissenserwerbs, interdisziplinärer und transdisziplinärer

Arbeitsweisen (vgl. Stoltenberg 2009). Denn Bildungsprozesse mit Bezügen zu den Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen sind problemorientiert, enthalten komplexe Fragestellungen und erfordern die Integration unterschiedlicher Wissensformen und unterschiedlichen disziplinären Wissens.

- Statt fächerorientierter Kompetenzen, die sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientieren und „durch die Lehrplanarbeit definiert und in Rückkopplung mit der Unterrichtspraxis fortgeschrieben“ werden (Baumert & Kunter 2006, S. 495), werden Schlüsselkompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen angestrebt. Sie sollen Menschen nicht nur befähigen, das eigene Leben zu gestalten, sondern im Sinne von Zukunftsfähigkeit (die nicht den Charakter eines Kanons hat, sondern der Aushandlung im Rahmen derzeitigen Wissens über nicht nachhaltige Entwicklung bedarf) gemeinsam mit Anderen zu gestalten. Das kann als Orientierung für SchülerInnenkompetenzen ebenso wie für LehrerInnenkompetenzen gelten.
- Wenn Gesellschaft derzeit überhaupt als Faktor von Unterricht in den Diskussionen über Qualitätsentwicklung wahrgenommen wird, dann als Störfaktor (zum Beispiel über Heterogenität von Schülerinnen und Schülern) oder als Hilfseinrichtung (über außerschulische Lernorte und Beratungseinrichtungen (vgl. den Aufgabenkatalog der KMK 2004) oder das Konzept der regionalen Bildungslandschaften, wenn sie neben Schule nur Jugendhilfeeinrichtungen für Problemfälle einbeziehen), die in den Unterricht ‚hineinragen‘. Im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden Unterricht und Schule dagegen als *ein* spezifischer Ort von formellem und informellem Lernen in der Gesellschaft betrachtet – *neben* anderen in der Biographie und aktuellen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen.
- Kritischer Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung richten den Blick auf die Lernenden, ihre Bedürfnisse, Interessen und Gestaltungsmöglichkeiten. Wie muss man für sie Bildungsprozesse organisieren, unter Einschluss aller potentiellen Lernorte und welche Rolle kann und sollte dann Schule in dieser Bildungslandschaft übernehmen? Das wäre ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen.

Die im Folgenden dargelegten Potentiale des Konzepts liegen also auf verschiedenen Ebenen; sie betreffen die Bildungsprozesse als auch die Institution selbst und nicht zuletzt die Personen, die darin arbeiten und ein neues Professionalitätsverständnis ausbilden können.

1 Werteorientierung

Nachhaltige Entwicklung ist eine Antwort auf Herausforderungen des globalen Wandels, mit denen wir alle konfrontiert sind. Die Problemfelder globalen Wandels sind beschreibbar, weil wir wissenschaftliches Wissen über eine nicht nachhaltige Entwicklung besitzen und weil eine weltweite Verständigung darüber stattfindet. Nicht zukunftsfähige Entwicklungen machen darauf aufmerksam, dass eine neue Gestaltung des Verhältnisses der Menschen untereinander und des Verhältnisses von Mensch und Natur gefordert ist. Die Kernprobleme des globalen Wandels betreffen alle Menschen; es gibt keine regionale nachhaltige Entwicklung, da wir alle in globalen Wirkungszusammenhängen stehen. Aber sie treffen die Menschen in unterschiedlicher Weise. Soziale Gerechtigkeit regional und global ist eine Voraussetzung für eine friedliche, menschenwürdige Existenz und zugleich die Voraussetzung für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen.

Nachhaltige Entwicklung Antwort auf die Herausforderungen des globalen Wandels			
Der Begriff „Globaler Wandel“ (WGBU) steht für die zunehmende Verflechtung von weltweiten Umweltveränderungen, grenzenlosem Wirtschaften (Globalisierung), kulturellem Wandel und einem wachsenden Nord-Süd-Gefälle.			
Ökologische Kernprobleme	Soziale Kernprobleme	Ökonomische Kernprobleme	Kulturelle Kernprobleme
Klimawandel Verlust von Wäldern Bodendegradation Biodiversitätsverlust Süßwasserverknappung	Bevölkerungsentwicklung und -verteilung Verstädterung Welternährung Weltgesundheit Entwicklungsdisparitäten	Globalisierung der Wirtschaft Zunehmende Kosten durch ökologische und soziale Kernprobleme	Verlust kultureller Vielfalt Dominanz eines Welt- und Menschenbildes gegenüber anderen

▲ Herausforderungen des globalen Wandels

Um zu verstehen, dass und wie wir das Verhältnis von Mensch und Natur zukunftsfähig gestalten können, brauchen wir eine Sichtweise von Natur, die unser Alltagsverständnis von Natur erweitert. Die Betrachtung von Natur als etwas Schützenswertes, Schönes, vielleicht auch Gewaltiges, das dem

Menschen gegenüber steht, verstellt den Blick dafür, dass wir auf Natur angewiesen und selbst Natur sind. Eine Grundeinsicht wird das Verhältnis von Mensch und Natur bewusst bestimmen müssen: dass alle unsere Produkte und Tätigkeiten auf natürlichen Lebensgrundlagen beruhen, dass unsere Existenz täglich darin besteht, von natürlichen Lebensgrundlagen, anderen Lebewesen und Ökosystemleistungen der Natur zu leben. Daraus folgt, dass wir in allen gesellschaftlichen Bereichen fragen können: Wie kann ich Natur verantwortlich nutzen, wie kann ich die Leistungen der Natur erhalten? Wie kann ich als Natur mich zu anderen Lebensprozessen und Lebewesen ins Verhältnis setzen?

Aus dieser Perspektive reichen „Menschenwürde“ (und in vielen Ländern „Demokratie“) nicht als ethische Orientierung für das Zusammenleben.¹ Daneben treten als gleichberechtigte Ziele gesellschaftlichen Zusammenlebens „Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen“ und „Gerechtigkeit hinsichtlich von Lebenschancen und Lebensqualität“ in der „Einen Welt“. Ein derartiges ethisches Leitbild schließt auch die Rücksicht auf künftige Generationen ein.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung basiert demnach auf Wertvorstellungen, die in Auseinandersetzung mit der konkreten gesellschaftlichen Situation formuliert worden sind. Dieser Kontext ist Teil des Bildungskonzepts, Anlass für Bildungsprozesse und zugleich immer wieder Gegenstand kritischer Reflexion in der Ausgestaltung von Bildungsprozessen.

Dieser Zusammenhang ethischer Prinzipien ist nun nicht nur eine wohlklingende Formel, die sich als Präambel für Schulgesetze, Programme von Bildungseinrichtungen und andere öffentliche Aufgabenträger eignet. Er ist vor allem ein Anspruch, der Konsequenzen nach sich zieht – für die Zielsetzungen und die „Philosophie“ der Aufgabe, für Auswahl und Bearbeitung der Inhalte von Bildungsprozessen, für Arbeitsweisen und Methoden. Er wird damit auch grundlegend für Qualitätskriterien für Unterricht und die Perspektive, unter der die Auseinandersetzung über Inhalte von Bildungsprozessen erfolgt. Das Bildungsverständnis dieses Ansatzes, die „Philosophie“ der Aufgabe von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, beinhaltet ein bestimmtes Menschenbild, eine Grundhaltung zu Zukunft, Entwicklung und Verantwortung:

- Man geht davon aus, dass Zukunft gestaltbar ist, wenn man die ethischen Prinzipien zugrunde legt und das bestmögliche Wissen dazu heranzieht;
- man traut Menschen zu, ihre Zukunft mit anderen gemeinsam verantwortlich zu gestalten;
- man mutet es ihnen auch zu;

¹ Dass selbst „Menschenwürde“ noch einer verkürzten Interpretation unterliegen kann, findet sich leider auch im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, wenn mit Menschenwürde nur die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ verbunden und beides als leitendes „Bild von Individualität“ gesehen wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 63).

- man geht davon aus, dass alle Menschen im Prinzip etwas beitragen können, denkt von Potentialen aus, nicht von Defiziten;
- Gerechtigkeit ist eine Grundhaltung – auch wenn diese für sehr unterschiedliche Auslegungen offen ist;
- Entwicklung schließt Menschen auf der gesamten Erde ein – und kann deshalb nicht auf unseren Fortschritts- oder Wachstumsbegriff verkürzt werden.

Um zu verdeutlichen, wie die Orientierung an einer nachhaltigen Entwicklung die Denkweise verändert, ein Beispiel aus der Schule: Heterogenität in der Klasse wird unterrichts-technisch betrachtet als Stör-Faktor wahrgenommen (wie biologische Vielfalt in vielen Vorgärten); dazu gibt es Publikationen, Forschung und Vorschläge zur Bewältigung von Vielfalt. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung betrachtet Vielfalt als Potential, ist aufmerksam für biologische Vielfalt als auch für kulturelle Vielfalt, fragt nach besonderen Sichtweisen, nach spezifischem Wissen und Erfahrungen.

2 Integrierendes Konzept

So deutlich das Profil des Bildungsverständnisses (und Weltverständnisses) von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sich auch abzeichnet: Zugleich wird klar, dass es der Auslegung, der Verständigung, der kritischen Bewertung und Entwicklung in der gesellschaftlichen Praxis bedarf. Wenn ich davon spreche, dass das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine Orientierung für Bildungsprozesse ermöglicht, dann habe ich drei zusammengehörende Momente im Blick:

Es gibt ein **Rahmenkonzept**, das klar zu umreißen ist;
es gibt die Notwendigkeit, dieses **partizipativ auszugestalten** und
es gibt die Notwendigkeit, es **reflexiv zu prüfen**.

Die Ausgestaltung des Rahmenkonzepts ist abhängig von ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Faktoren, dem jeweiligen Stand wissenschaftlichen Wissens, der Einbeziehung verschiedener Wissensformen, den politischen Handlungsmöglichkeiten und dem Willen, Zukunft im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Für Lehrpersonen bedeutet dies: Es wird von ihnen erwartet, mehrdimensional zu denken, sich weiterzubilden, mit anderen zu kooperieren, sich regionales Wissen anzueignen und eine globale Perspektive einzunehmen, um Gestaltungsmöglichkeiten in den Unterricht einbeziehen zu können.

Der integrative Charakter von „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, auf den im Folgenden eingegangen wird, bringt zum einen eine hohe Komplexität mit sich.

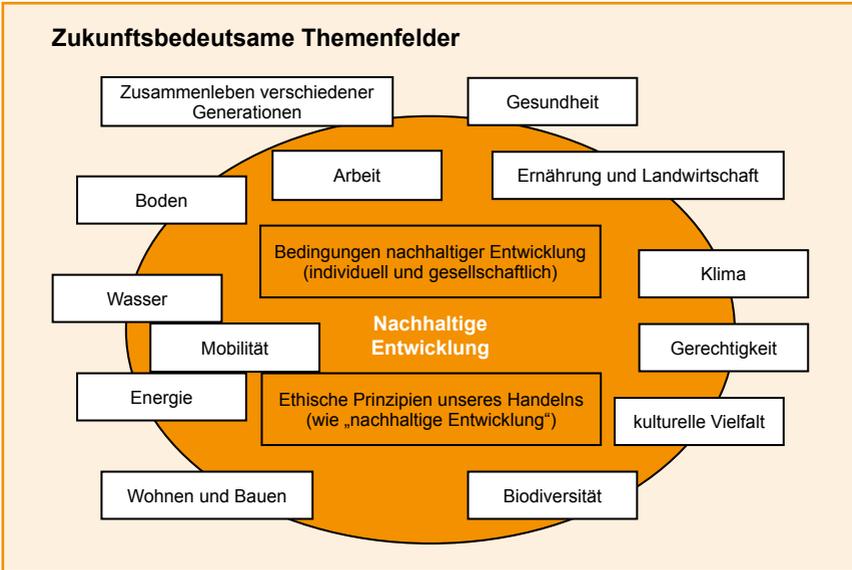
Zum anderen wird damit aber auch ein geeigneter Rahmen für Verständigung und Aushandlung, sowie für Konkretisierung und Anschlussfähigkeit an die jeweilige Lebenssituation der Lernenden und Lehrenden bzw. an bisherige Bildungspraxis geboten. Diese Überlegungen sollen hinsichtlich von

- Themenfeldern
- Lernfeldern
- Wissensformen
- Eine Welt-Perspektive
- Nachhaltigkeitsstrategien

angesprochen werden.

2.1 Themenfelder

Um sich an einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen zu können, bedarf es exemplarischer Einsichten in eine zukunftsverantwortliche Gestaltung des Verhältnisses von Mensch und Natur sowie der Menschen untereinander. Die Zukunft entscheidet sich vor allem in solchen Feldern, in denen Ressourcen knapp werden, Gerechtigkeit sich nicht von allein herstellt, in denen viele unterschiedliche Interessen geltend gemacht werden, in denen man Wirkungszusammenhänge missachtet. Es ist kein Wunder, dass die Themenfelder einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zum einen aus den Problemfeldern globalen Wandels als auch aus der aktuellen Kenntnis kulturell besonders dringlicher Handlungsfelder abgeleitet werden.

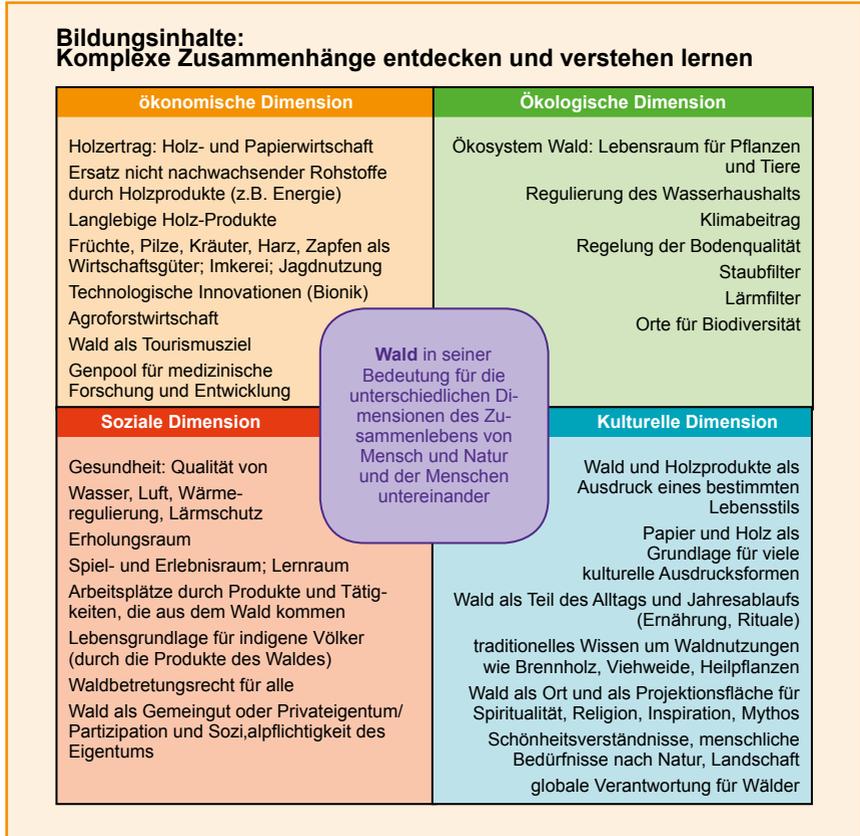


▲ **Zentrale Themenfelder einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Diese Themenfelder sind von hoher Komplexität. Sie stehen in vielfältiger, vernetzter Beziehung zueinander. Diese Beziehungen sollen auch sichtbar werden: Die Bedeutung von Biodiversität zu verstehen und Gestaltungsmöglichkeiten zu finden heißt zum Beispiel auch, sich der Zusammenhänge zwischen Biodiversität und kultureller Vielfalt zu vergewissern. Oder um einen exemplarischen Lebensraum als Themenfeld zu wählen: Der „Boden“ kann in seiner Komplexität erst verstanden werden, wenn u.a. seiner Bedeutung für Ernährung und Landwirtschaft, für Wasserversorgung oder Biodiversität nachgegangen wird. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung heißt, mit dieser Komplexität umgehen zu lernen, sie wahrzunehmen, zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten unter Abwägung der Wirkungszusammenhänge im Handlungsfeld entwickeln und praktizieren zu können.

Eine solche Sichtweise steht im Gegensatz zu dem Prinzip der didaktischen Reduktion. Gefordert sind heute Denk- und Arbeitsweisen, die Umgang mit Komplexität ermöglichen. Und sie steht im Gegensatz zu fächerbezogener Zuordnung von Themen; Zugänge zu nachhaltigkeitsrelevanten Themenfeldern kann man ausgehend von verschiedenen disziplinären Sichtweisen und Fragestellungen gewinnen.

Dem dienen verschiedene Modelle, mit denen man in Bildungsprozessen sehr gut arbeiten kann (sowohl die Lehrenden in ihrer Vorbereitung als auch – je nach Alter und Anlass – die Lernenden). Dazu gehört das Syndromkonzept (vgl. Cassel-Gintz & Harenberg 2002) oder das Nachhaltigkeitsviereck (vgl. Stoltenberg & Michelsen 1999; Stoltenberg 2009), mit dem man didaktisch denken und arbeiten kann.



▲ **Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald**

Hier wird das Nachhaltigkeitsviereck beispielhaft genutzt, um Zusammenhänge am Beispiel des Umgangs mit „dem Wald“ in den vier Dimensionen gesellschaftlichen Handelns zu erfassen, um Konflikte, wichtige Akteure und Gestaltungsmöglichkeiten ausfindig zu machen. Die Behandlung von Themenfeldern erfolgt in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung unter der Perspektive des ethi-

schen Leitbilds. Dabei aber müssen zugleich die verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfelder, in denen über einen nachhaltigen oder nicht nachhaltigen Umgang (hier: mit dem Wald) entschieden wird, im Blick sein. Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung wird man nur nach einer integrativen Betrachtungsweise treffen können – dann, wenn man unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse kennt und bewerten kann.

Qualität von Bildung heißt hier also: komplex denken lernen, unterschiedliche Sichtweisen einbeziehen, abwägen, bewerten können – unter ethischen Prinzipien, auf die man sich verständigt hat.

Eine kritische Abwägung schließt die Auseinandersetzung mit Zielkonflikten ein: die vier Dimensionen lassen sich ja durchaus als Konfliktfelder lesen. Das Erkennen von Interessen und Machtstrukturen zu ihrer Durchsetzung, die Reflexion von Gestaltungsspielräumen und eine Risikoabwägung bei alternativen Entscheidungen – das sind Kompetenzen, die Menschen befähigen können, sich aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens gemeinsam mit anderen zu beteiligen. Wenn Lehrpersonen dieses ermöglichen wollen, müssen sie selbst über das Bewusstsein verfügen, dass solche Fragen von Bedeutung sind.

2.2 Lernfelder

Die Anforderung, Zusammenhänge sehen lernen, kann Lehrpersonen ihre Arbeit erleichtern: Lehrpläne und Bildungsmaterialien sehen bisher häufig so genannte Lernfelder oder Lernbereiche vor. Ihre Systematik verdanken sie zum einen diszipliniertem Betrachtungsweise, zum anderen pädagogischen Spezialisierungen oder aktuell bedeutsamen Themenstellungen, wie

- naturwissenschaftliche Bildung
- kulturelle Bildung
- Gesundheitsbildung
- Umweltbildung
- interkulturelle Bildung
- ökologische Bildung
- ökonomische Bildung
- politische Bildung
- ...

Durch das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden sie unter veränderten Fragestellungen und Perspektiven und in

ihren Zusammenhängen gesehen. Der integrativen Betrachtungsweise von Themenfeldern entspricht auf der Ebene wissenschaftlicher Bearbeitung das Prinzip der Interdisziplinarität. Eine zukunftsrelevante Qualität von Bildung würde sich danach durch die Integration dieser Lernfelder, ausgehend von einer komplexen, zukunftsbedeutsamen Problemstellung und durch ihre Bearbeitung mittels Heranziehung der Wissensbestände und Methoden aus verschiedenen Disziplinen erweisen.

2.3 Wissensformen

Für eine zukunftsfähige Entwicklung wird jedoch nicht nur das Wissen verschiedener fachlicher Disziplinen herangezogen, sondern auch das geschichtlich erworbene ethnische und traditionelle Wissen, das Alltagswissen unterschiedlicher Gruppen, das ExpertInnenwissen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Bildungsprozesse werden demnach so organisiert, dass sie dieses Wissen berücksichtigen können: durch Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen, durch internationale Kooperation, durch eine reflexive Position gegenüber dem eigenen Wissen.

So kann ein Wissen aufgebaut werden, das nicht nur Sachwissen beinhaltet, sondern ebenso Orientierungs- und Handlungswissen. Sachwissen wird hier als Zusammenhangswissen verstanden – wie unter den Ausführungen zu den Themenfeldern einer nachhaltigen Entwicklung erläutert. Orientierungswissen meint das Wissen, das mit dem Sachwissen verbunden ist und Antwort gibt auf die Frage, wie man mit dem Wissen umgehen soll, wozu es gut ist – also Bewertungswissen auf der Grundlage ethischer Orientierungen, von Denken in Alternativen oder antizipierendem Denken. Mit Handlungswissen sind ebenso Routinen des Handelns als auch komplexes geistiges Handeln gemeint. Es bezieht sich auf Strategien, Schritte, Instrumente, Methoden etc., die mit dem Sachwissen im Einklang stehen. Es wird erworben, wenn man Bildungssituationen so organisiert, dass diese Elemente eines umfassenden Wissensbegriffs im Zusammenhang erworben werden können, im Rahmen ernsthafter Aufgaben, in projektförmigem Lernen.

2.4 Eine Welt-Perspektive

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein Perspektivenwechsel. Das gilt auch für unser Raum-Zeit-Verhältnis: Dass wir die Zukunft heute gestalten, ist eine neue Perspektive; dass wir in der Einen Welt leben und kulturelle Vielfalt nicht der Ausnahmefall, sondern der Normalfall ist, bedarf bewusster Wahrnehmung sowie emotionaler und kognitiver Verarbeitung. Diese integrative Weltansicht ist eine Basis von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Entsprechend berücksichtigen die Gestaltungsüberlegungen für Gegenwart und

Zukunft globale Wirkungszusammenhänge und globale Verantwortung. Dabei kann der Zusammenhang von sozialer Gerechtigkeit/kultureller Vielfalt/Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen nicht nur durch den Blick in die Welt erfasst und bearbeitet werden, sondern auch durch Aufmerksamkeit „vor der Haustür“. Es gibt lebbarere Alternativen zu einer Beschränktheit durch regionale Sichtweisen in Bildungseinrichtungen: durch bewusstes (!) Praktizieren interkulturellen Zusammenlebens, durch die Einbeziehung von Produkten aus Fairem Handel in den Alltag von Bildungseinrichtungen, durch bewusste Meidung von Produkten, die durch Kinderarbeit entstanden sind, durch Nutzung des Internets für die bewusste Einbeziehung kulturspezifischer Sichtweisen oder zur internationalen Zusammenarbeit. Über Schulpartnerschaften können sich zum Beispiel Schülerinnen und Schüler in Europa und Afrika über Wälder und deren Bedeutung austauschen, Schülerinnen und Schüler in Europa können die Pflanzung von Schulwäldern in Afrika ermöglichen und sich so an der Arbeit für mehr Gerechtigkeit in einem Teil der Welt beteiligen (vgl. Nord-Süd-Schulpartnerschaften 2007). Auch globales Denken schließt die Auseinandersetzung mit Zielkonflikten ein, wie weiter oben für die regionale Ebene skizziert.

Solche Erfahrungen verändern die eigene Selbstwahrnehmung – im Verhältnis zu anderen, im Verhältnis zu dieser Welt. Damit wird ein Kompetenzbündel angesprochen, auf das unter der Perspektive von Zukunftsgestaltung weder bei Kindern und Jugendlichen, noch bei Erwachsenen verzichtet werden kann.

2.5 Nachhaltigkeitsstrategien

Eine Herangehensweise, um Problemstellungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu bearbeiten, besteht in der Nutzung und dem Bewusstmachen der Strategien, die sich für eine nachhaltige Entwicklung eignen: der Effizienz-, der Konsistenz-, der Suffizienz-, der Gerechtigkeits- und der Bildungsstrategie (vgl. Grunwald & Kopfmüller 2007; Michelsen 2007; Stoltenberg 2009). Sie fordern dazu auf, den Umgang mit Dingen neu zu überdenken und zu gestalten, aber auch auf bestimmte, nicht nachhaltige Dinge zu verzichten und gegebenenfalls neue zu entwickeln. An einem zentralen Handlungsfeld zur Entwicklung einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise, dem Konsum, lässt sich zeigen, dass eindimensionales Denken auch hier nicht angebracht ist. Es besteht weitgehend Konsens über die Notwendigkeit, im wirtschaftlichen und sozialen Handeln eine Strategie der Effizienz (Ressourcennutzung mit weniger Stoff- oder Energieaufwand), der Konsistenz (in Übereinstimmung mit der Fähigkeit von Ökosystemen zu handeln), der Suffizienz (der Begrenzung umwelt- und ressourcenbelastender Praktiken) als auch der Gerechtigkeit (Ausgleich zwischen den sozialen und ökonomischen Lebenslagen, z.B. durch „Fairen Handel“) zu verbinden. Die Bildungsstrategie ist integraler Bestandteil der Nachhaltigkeitsstrategien: Sie beinhaltet den Zugang zu Informationen und Kompetenzen, diese zu bewerten und zu nutzen. Deshalb

kann man Nachhaltigkeitsstrategien auch als didaktische Denkfiguren begreifen: Problemstellungen unter ihrer Perspektive zu betrachten, ist eine Möglichkeit zu verstehen, dass eine nachhaltige Entwicklung gleichzeitig verschiedene Wege im Umgang mit natürlichen Lebensgrundlagen beschreiten muss. Sie eröffnen Fenster für eigenes Handeln, für Alternativen und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Akteuren.

Effizienzstrategie

Ressourcenproduktivität steigern durch Erhöhung des Wirkungsgrads bzw. Senkung des Stoff-/Energieverbrauchs

Konsistenzstrategie

Anpassung der Stoff- und Energieströme an Regenerationsfähigkeit und Zeiten der Öko-Systeme

Suffizienzstrategie

Einschränkung und Ersatz umweltbelastender Praktiken, genügsamer Lebensstil

Gerechtigkeitsstrategie

Beteiligung aller Menschen an der Gestaltung ihres eigenen und des gesellschaftlichen Lebens; gerechter Zugang zu den Ressourcen; Bekämpfung von Armut; Förderung von sozialer Gerechtigkeit

Bildungsstrategie

Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit: Förderung des Nachhaltigkeitsbewusstseins; Zugang zu Information und deren Verarbeitung

▲ **Strategien einer nachhaltigen Entwicklung**

Ein Maßstab für die Berücksichtigung dieses integrativen Potentials einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung können neben den Arbeitsinhalten auch die Arbeitsformen sein:

- Problemorientierung
- Projektarbeit/Arbeit an ernsthaften Fragen und Aufgaben
- Interdisziplinäres und transdisziplinäres Arbeiten
- Nutzung kultureller Vielfalt als Potential
- Teamarbeit in heterogenen Gruppen

Um integrativ denken zu lernen und damit neue Perspektiven zu eröffnen, treten didaktische Prinzipien in den Vordergrund, die für sich genommen nicht alle neu sind, jedoch in einem neuen Kontext Sinn machen.

3 Kompetenzorientierung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist anschlussfähig an die aktuelle Kompetenzdiskussion – allerdings in einer kritischen Haltung. Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan 2008) beinhaltet mit den Teilkompetenzen ein Bündel von Schlüsselkompetenzen, wie sie ähnlich auch von der OECD formuliert werden. Allerdings ist die Ausbildung von Gestaltungskompetenzen weder unabhängig von den Inhalten und der Perspektive ihrer Bearbeitung (also der Werthaltung, die dahinter steht), noch unabhängig von der Person im Bildungsprozess zu betrachten. Gegenstände und Themenfelder einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind nicht beliebig; entsprechend sind auch die ausgebildeten Kompetenzen in Kontexten und unter Werthebenen zu entwickeln. Sie sind verbunden mit einer Reflexion der eigenen Situation in einem globalen Wirkungszusammenhang; sie sind begleitet von der Sinnfrage, die auch die Person mit ihrem Lebensbezug und Gegenwarts- und Zukunftsinteressen einschließt. Die Teilkompetenzen selbst sind widerständig, sperren sich gegen funktionale Vereinnahmung: „Vorausschauend denken und handeln können“ oder „Welt offen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen können“ gewinnt seine alternative Gestaltungskraft erst durch die Orientierung an Gerechtigkeit, Menschenwürde und dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen. Partizipation oder Alternativen denken Können wird dann dem Subjekt gerecht, wenn man Partizipation nicht als Einweisung in demokratische Umgangsformen versteht, sondern als eine Form des Austauschs und der Aushandlung unterschiedlicher Sichtweisen, unterschiedlichen Wissens und des Interesses, gemeinsam zu einer gemeinsamen Gegenwart und Zukunft beizutragen. Alternativen denken Können ist ein Potential, das Kreativität, Querdenken, Selbstbewusstsein und gesellschaftliche Verantwortung integrieren kann.

Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung ist auf Subjekte angewiesen, die zu eigenständigen Beiträgen fähig und entschieden sind. Dieser Anspruch entspricht einem Verständnis von Bildung, das die ganze Person als Subjekt ernst nimmt und umfasst und das an gesellschaftlicher Verantwortung orientiert ist. Insofern ist das Kompetenzverständnis in dem Konzept einer Bildung (sic!) für eine nachhaltige Entwicklung auch ein in diesem Kontext begründetes – und nicht Ausdruck einer auf durchsetzungsfähige gesellschaftliche Akteure zurückzuführende Funktionalität.

Gestaltungskompetenzen (wie Partizipationskompetenz oder die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder) erwirbt man nicht durch Buchwissen, sondern durch Bildungsprozesse, die diese Kompetenzen (und das erforderliche Wissen) als sinnvoll erweisen. Projektförmiges Arbeiten an ernsthaften Aufgaben entspricht daher am ehesten den Ansprüchen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dazu gehören auch Methoden, die in besonderer Weise hilfreich sind, um kulturelle Wissensbestände systematisch und kritisch zu hinterfragen, die alternatives und antizipierendes Denken fördern, wie Zukunftswerkstätten, Szenarien, oder im Elementarbereich und in der Grundschule auch „Was wäre wenn...“-Geschichten.

Bildungsprozesse sollten immer auch die Erfahrung ermöglichen, dass Schritte zu einer nachhaltigen Entwicklung getan werden können – das bedeutet: Lernen in Ernstsituationen, innerhalb und außerhalb einer Bildungseinrichtung.

In diesen Prozessen findet Aneignung von Welt statt, die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, durch die der Mensch seine Umwelt für seine Zwecke ändert oder definiert und sie dadurch zu einer menschlichen Umwelt macht. Dieses Qualitätskriterium von Bildung lässt offensichtlich werden, dass nicht Unterricht, sondern Weltbezug Maßstab von Bildungsqualität sein müsste.

4 Perspektivenwechsel von der Lehre zum Lernen

Gelingende Bildungsprozesse bringen unter dem Anspruch einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Menschen hervor, die sich an der Gestaltung ihres eigenen Lebens beteiligen können, die motiviert sind, weiter zu lernen, die wichtige Zukunftsfragen hinsichtlich einer Gestaltung im Sinne nachhaltiger Entwicklung bewerten können und wissen, wie man gemeinsam an Probleme herangehen kann. Sie sind mutig, auch Neues zu denken, wissen um ethische Maßstäbe für ihr Handeln gegenüber anderen Menschen und der Natur und können sich darüber auch austauschen. Damit ist kein Anspruch an ein bestimmtes Niveau verbunden; vielmehr entscheidet sich das Gelingen im sozialen Kontext.

Solche Bildungsprozesse kann man ermöglichen – wenn man die Lernenden als Akteure ihres eigenen Bildungsprozesses anspricht. Motivation und sinnvolles Wissen erwirbt man nicht im „Trockenkurs“ sondern nur in sinnvollen Lebens- und Arbeitszusammenhängen. Partizipation und gegenseitige Wertschätzung sind Bedingungen, um Erfahrungen machen und Zusammenhänge aufnehmen zu können, die bedeutsam sind, die Sinn machen. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb muss dabei nicht zu kurz kommen; aber die Wahl exemplarischer Themen und die Erfahrung, was man wissen und können muss erfolgt in relevanten Kontexten.

Gerade unter dem Eindruck von Vergleichsstudien und Qualitätskontrollen von Unterricht wird eine LehrerInnen-Haltung bestärkt, die sich im Mittelpunkt der Verantwortung und damit auch der Gestaltung von Bildungssituationen sieht. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verändert unter ihrer Zielsetzung den Blick:

Professionelles didaktisches Nachdenken im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann nicht mehr sein: Wie mache ich guten Unterricht?, sondern: Wie beteilige ich mich mit meiner Kompetenz an der Organisation von Bildungsprozessen, die Menschen neugierig auf nachhaltige Entwicklung machen, die Umgang mit Komplexität ermöglichen, die kulturelle Vielfalt als Normalzustand in dieser Einen Welt erkennen lassen, die zur Kooperation, zum Austausch, zum Aushandeln und gemeinsamen Handeln befähigen. Dazu muss auch Unterricht und Unterrichtsvorbereitung im klassischen Sinne überdacht werden, andere Partner an Bildungsprozessen beteiligt und den Lernenden eine viel größere Partizipation bei ihren Lernprozessen zugestanden und zugemutet werden.

Es geht nicht darum, wie man in der Österreichischen Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nachlesen kann, neue Methoden zu lernen, sondern seine Rolle als Lehrperson neu zu erfinden – gemeinsam mit anderen.

Das impliziert auch eine Kritik des herkömmlichen Wissenskanons sowie von Perspektiven, unter denen bisher Unterricht erfolgte (und die für eine nicht nachhaltige Entwicklung mit verantwortlich gemacht werden können). Die berufliche Kompetenz von Lehrpersonen muss danach die kritische Reflexion von Bildungsstandards und anderer Bildungsvorgaben ebenso einschließen, wie einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen.

5 Zusammenhang formeller und informeller Bildung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist eine Aufgabe für alle Bildungsinstitutionen – aber Bildungsprozesse laufen auch auf informeller Ebene, durch das Lernen „nebenbei“ ab. Um der aktiven und konstruktiven Rolle der Lernenden im Prozess der Kompetenzentwicklung gerecht werden zu können, sind diese Prozesse informellen Lernens in das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit einzubeziehen (Hungerland & Overwien 2004, S. 10). Denn immerhin 70% aller menschlichen Lernprozesse, so schätzt man (vgl. Overwien 2005, S. 340), finden nicht im Unterricht oder in definierten institutionellen Lernsituationen statt. Angesichts der Notwendigkeit, für eine nachhaltige Entwicklung ein verändertes Bewusstsein zu erlangen, sind alle relevanten Ebenen von Denken, Fühlen und Handeln einzubeziehen.

Nach Schugurensky (2000) lassen sich drei Formen des informellen Lernens unterscheiden:

- selbstgesteuertes Lernen: individuelle oder kollektive Lernprojekte ohne Begleitung durch einen Lehrenden, sowohl intentional als auch als bewusster Lernprozess
- inzidentelles Lernen: keine vorausgehende Lernabsicht, aber im Nachhinein wird der erfolgte Lernprozess bewusst; nicht intentional, aber bewusst
- Sozialisation: stilles Lernen („tacit learning“); Internalisierung von Werten, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fertigkeiten etc., läuft im Alltag ab; keine Lernabsicht, kein bewusster Lernprozess; obwohl Sozialisation im Allgemeinen unbewusst abläuft, können wir durch einen Prozess „retrospektivischen Erkennens“ uns über das erfolgte Lernen bewusst werden.

Als Lebenswelt ist die Schule/die Hochschule für ihre Mitglieder zugleich Lernwelt, Lernvoraussetzung (sie prägt ihre Wahrnehmungen, Denkstile, Wertvorstellungen, Gefühle und Problemsicht) und Resultat ihres Lernens und Handelns (vgl. Siebert 1985). Für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist also nicht allein der Unterricht oder auf der Hochschule die Lehre, sondern die Schulerfahrung oder Hochschulerfahrung (aus der Sicht der Lernenden) insgesamt verantwortlich. Was in neueren Studien für den Hochschulbereich beschrieben wurde (vgl. Adomßent et al. 2007), lässt sich auf Schulsituationen beziehen: Neben den organisierten lassen sich auch vielfältige Lernprozesse in informellen Settings bestimmen. Dazu gehören in der Hochschule ehrenamtliches Engagement auf dem Campus, das Konsumieren von Lebensmitteln in der Mensa oder in Cafés in der Universität oder Diskussionen mit KommilitonInnen. Lehrpersonen sollten sich Fragen stellen wie: Gibt es eine institutionalisierte Aufmerksamkeit und Wertschätzung für kulturelle Vielfalt, gibt es Raum für Partizipation, gibt es eine Kultur des Umgangs mit den Dingen (und damit einer Wertschätzung der darin steckenden natürlichen Ressourcen und von Arbeit, die in die Dinge gesteckt worden sind), gibt es einen bewussten Umgang mit Ressourcen wie Energie, Wasser, Boden? Sind Nachhaltigkeitsprinzipien leitend für Beschaffung von Materialien für den Unterricht? Wird einer (nicht nur gesunden, sondern) nachhaltigen Ernährung Aufmerksamkeit und Gestaltungsraum gegeben? Die gemeinsame „Kultur“ (vgl. Greverus 1987) einer Institution mitzugestalten sollte heute zu den Aufgaben von Lehrpersonen gehören.

Mit Recht wird in der Österreichischen Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ darauf hingewiesen, dass man auch informelles Lernen für eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen sollte. Mir geht es jedoch zudem um den Zusammenhang von formellem und informellem Lernen: Die beschriebenen informellen Lernerfahrungen werden zu formellen Lernerfahrungen in Beziehung gesetzt, der Reflexion zugänglich gemacht – und mit gestaltet in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

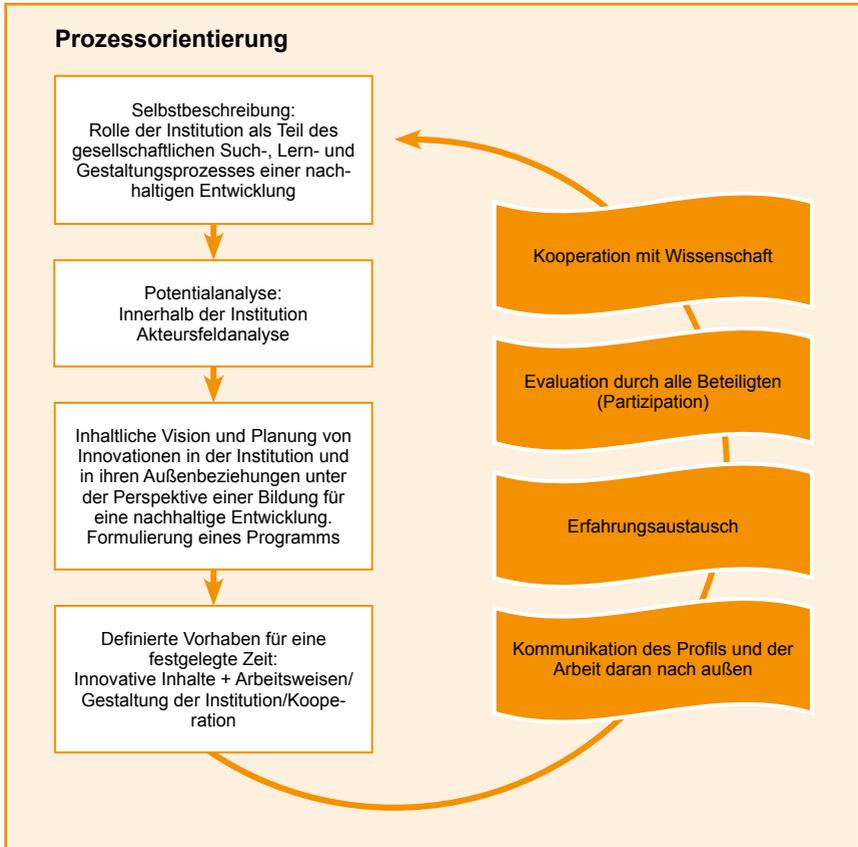
6 Prozessorientierung

Ein wichtiges Innovations-Potential für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung ist der Prozesscharakter von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Nachhaltige Entwicklung ist ein Such-, Lern- und Gestaltungsprozess. Entsprechend ist Bildung als Bestandteil und Voraussetzung dieses Prozesses auch als Prozess zu begreifen. Das gilt sowohl für das Konzept, das in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Kontext, auf den sich Bildung bezieht, auch Veränderungen unterliegt. Das gilt auch für die konkrete Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die ebenfalls als Prozess gestaltet werden muss.

Angesichts der Notwendigkeit, Schule und Unterricht, LehrerInnen- und SchülerInnenrolle neu zu denken und zu konzipieren, ist das kein Vorhaben von kurzen Zeiträumen. Es ließe sich ein Katalog von Aufgaben formulieren, die nicht nur eine kritische Prüfung unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten, sondern auch eine Potentialanalyse und eine Entwicklungsperspektive beinhalten müssten. Dazu zählen Unterrichtsinhalte und die Perspektiven ihrer Bearbeitung; der Stand interdisziplinären, fächerübergreifenden Arbeitens; Methodenreichtum zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz; Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen den Gruppen in einer Bildungseinrichtung als auch innerhalb der Gruppen; die Gestaltung des Schulalltags und die Entwicklung einer nachhaltigen Schulkultur, die Kooperation mit Eltern und dem Umfeld ... Unmöglich wird man mit Allem gleichzeitig beginnen, wenn man überzeugt ist, dass die eigene Institution sich an einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Orientierung wählen sollte. Grundlage einer kritischen Reflexion der eigenen Arbeit ist immer ein Konzept, das Maßstäbe und Kriterien enthält, das so Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung möglich macht.²

² Es sind inzwischen verschiedene Ansätze von Qualitätskriterien für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vorgelegt worden. Sie spiegeln immer auch den Prozess wider, in dem sie entstanden sind (vgl. u.a. Breiting, Mayer & Mogensen 2005; Forum Umweltbildung; Transfer21 2007). Verschiedenen grundlegenden Arbeiten zum Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung lassen sich ebenfalls Qualitätskriterien unmittelbar ablesen (vgl. u.a. de Haan 2002; Künzli 2007; Stoltenberg 2009 und ebenso dieser Beitrag).



▲ **Arbeit mit dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in einer Institution**

Die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in eine Bildungsinstitution ist ihrem Anspruch entsprechend als transparenter und partizipativer Prozess zu gestalten. Am Anfang steht eine Verständigung über die theoretische Grundlage und die Rolle, die die eigene Institution und die Personen in einer nachhaltigen Entwicklung übernehmen können und wollen. Das bedeutet oft erst einmal eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durch Weiterbildung. Der nächste Schritt wäre die Suche nach Potentialen für einen Veränderungsprozess; diese können in Personen, in Kooperationsbeziehungen, in materieller Ausstattung oder auch in Initiativen einzelner Lehrpersonen zur Veränderung ihres Unterrichts im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung liegen.

Auf dieser theoretischen und praktisch verfügbaren Grundlage lässt sich ein Programm, eine Vision für eine Einrichtung entwickeln. In einem Entwicklungsplan können dann die Vorhaben festgelegt werden, die als erstes aufgegriffen werden sollen. Sie werden als überprüfbare Teilschritte formuliert.

Partizipation aller Gruppen ist bei allen Schritten eine Bedingung, um vorhandene Potentiale überhaupt erkennen und mobilisieren zu können. Wichtige Instrumente der Verankerung sind Schulprogramme und Steuergruppen, die möglichst alle schulischen Akteure umfassen – neben Lehrkräften und Schulleitung auch Eltern, nichtpädagogisches Personal (z.B. HausmeisterInnen), Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls auch VertreterInnen des schulischen Umfelds (z.B. kooperierende Vereine, Firmen) (vgl. die Ergebnisse der Evaluation des BLK-Programms 21; Rode 2005).

Dieser Prozess wird als Professionalisierungsprozess der Lehrpersonen begleitet durch Vorhaben, die kritische Reflexion und Weiterentwicklung erlauben:

- durch die Kommunikation der eigenen Arbeit nach außen; sie wirkt zum einen als formuliertes Ergebnis nach innen, zum anderen wird man dadurch in die Lage versetzt, sich mit interessierten oder kritischen Kommentaren und Anfragen auseinanderzusetzen;
- durch Erfahrungsaustausch mit Bildungseinrichtungen, die in einer ähnlichen Situation sind, also durch Lernen von Kolleginnen und Kollegen;
- durch einen beschreibbaren Evaluationsprozess, an dem alle Gruppen der Einrichtung beteiligt werden, wobei insbesondere die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern noch eine ungewohnte, jedoch als Gelingensbedingung für die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wichtige Perspektive ist, wie der Modellversuch BLK 21 gezeigt hat (vgl. Rode 2005);
- durch die Kooperation mit Wissenschaft und Forschung.

Wissenschaft und Forschung können eine wichtige Rolle im Implementationsprozess übernehmen:

Aktionsforschung als Professionalisierungsstrategie für innovative Konzepte muss ich hier nicht vorstellen. Dieser Ansatz wird ausführlich für die LehrerInnenfortbildung und LehrerInnenbildung beschrieben (vgl. Rauch 2005; Rauch, Streissler & Steiner 2008; Posch, Rauch & Mayr 2009). Um auf die Verantwortung von Wissenschaft für die Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hinzuweisen, sollen noch zwei weitere Typen von Innovationsforschung erwähnt werden.

Innovationsforschung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als deskriptiv-analytische Forschung kann in Modelle für sinnvolle Strategien münden, in das Aufzeigen umsetzbarer Alternativen zu bereits eingeleiteten bildungspolitischen und bildungspraktischen Veränderungen oder in die Beschreibung von zu berücksichtigenden Faktoren bei der Planung von Innovationen. Die wissenschaftliche Analyse von „good practice“ kann – wenn sie ein theoretisches Gerüst für das Allgemeine der Einzelfälle liefert – dazu beitragen, dass engagierte Einzelarbeit zu systematischer Implementation von Innovationen führt – u.a. durch Einbeziehung ihrer Ergebnisse in die LehrerInnenbildung und LehrerInnenfortbildung.

Forschung kann jedoch auch die Aufgabe der Planung, Unterstützung und Begleitung von Innovationsprozessen in einer eher konstruktiv-begleitenden Funktion übernehmen. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen können sich je nach Projektphase oder Selbstverständnis als teilnehmende BeobachterInnen oder als beobachtende TeilnehmerInnen (vgl. Becker & Jahn 2000) verstehen. Im letztgenannten Fall werden die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen selbst zu Akteuren in Innovationsprozessen. Sie können so dazu beitragen, dass das für Innovationen notwendige Wissen in einem Dialog von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Akteuren gewonnen werden kann. Die Erfahrungen aus der Professionsperspektive und aus der Alltagsperspektive der im Bildungssystem Tätigen sind mit wissenschaftlichen Einsichten in Veränderungspotentiale, in Hemmnisse und fördernde Bedingungen zusammenzuführen. Forschung und Entwicklung sind aufeinander bezogen; die Ziele von Innovationsprozessen selbst unterliegen der Dynamik des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Diese Arbeitsweise entspricht dem Typus transdisziplinärer Forschung, einem partizipativen Prozess von Wissensproduktion (vgl. Gibbons & Novotny 2000). Aktionsforschung hat sicher Berührungspunkte zu diesem Forschungsverständnis, geht jedoch nicht darin auf (vgl. Posch, Rauch & Mayr 2009).

Dieser Prozess von Qualitätsentwicklung stellt an Lehrpersonen in Schulen Anforderungen, die bisher in den einschlägigen Bezugsdokumenten für professionelles Handeln von Lehrpersonen nicht mitgedacht worden sind. Sie sind zudem anderer Natur als Innovationen, die als Konsequenz gegenwärtiger Schulentwicklung im Zusammenhang mit der Implementation von Bildungsstandards an Schulen herangetragen werden (vgl. Heinrich & Altrichter 2008). Professionalität ließe sich hier zusammenfassen als Kompetenz, aktiv und initiativ an der kritischen Weiterentwicklung der Bildungsinstitution, an der Implementation innovativer Bildungskonzepte in Kooperation auch mit Wissenschaft mitarbeiten zu können.

7 Aktualität und das eigene Leben

Professionalisierung ist – nicht nur im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – als ein Prozess zu verstehen. Sie ist zugleich ein Ziel, für das Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einen Rahmen und Kriterien bereitstellt. Nachhaltige Entwicklung als Orientierung in Bildungsprozessen bietet die Chance, individuelles und gesellschaftliches Lernen als aufeinander bezogen zu begreifen – auch für Lehrende. Bildung kann helfen, „eine Brücke zu schlagen zwischen globalen Herausforderungen, gesellschaftlichen Aufgaben im eigenen Land und der persönlichen Lebenssituation der Einzelnen“ (Müller & Mackert 2003, S. 24).

Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern wird in einem gesellschaftlichen Kontext mit globalen Bezügen angesiedelt, zugleich regional in einer Bildungslandschaft, die neben der Schule auch noch andere Lernorte kennt. Das unterstreicht zum einen die Bedeutung der Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, entlastet aber zugleich, wenn man Kooperationspartner identifizieren kann.

Themen und Arbeitsweisen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung machen die Lehrpersonen zu Mitlernenden. Der durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geforderte Perspektivenwechsel wird erheblich erleichtert, wenn man den Aufbau eines Professionsverständnisses mit biographischem Lernen und der Entwicklung auch persönlicher Perspektiven für das eigene Leben verbinden kann. Diese Chance bietet das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Denn Fragen nachhaltiger Entwicklung sind keine Schulfragen, sondern Lebensfragen.

Professionalisierung kann vor diesem Hintergrund nicht mehr als individueller Prozess von Kompetenzentwicklung verstanden werden, sondern als kooperativer und kollaborativer Prozess der Ausgestaltung eines Rahmenkonzepts, über das man sich verständigt – hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen und der Bildungsinstitution selbst, hinsichtlich der Rolle der am Bildungsprozess Beteiligten und hinsichtlich des Verhältnisses von Person und Profession.

8 Literatur

- Adomßent, M., Michelsen, G., Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2009). Die „Sustainable University“ als informeller Lernkontext. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger & M. Walser (Hg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 247-254). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., H. 4, S. 469-520.

- Becker, E. & Jahn, T. (2000). Sozial-ökologische Transformationen – Theoretische und methodische Probleme transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung. In K.-W. Brand (Hg.), Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität: Besonderheiten, Probleme und Erfordernisse der Nachhaltigkeitsforschung (S. 67-84). Berlin: Analytica.
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). Qualitätskriterien für Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien. Wien. In www.seed-eu.net.
- Cassel-Gintz, M. & Harenberg, D. (Hg.) (2002). Syndrome des globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarstufe: ein Handbuch mit Basis- und Hintergrundmaterial für Lehrerinnen und Lehrer. Teil 1; Teil 2. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich.
- Forum Umweltbildung: Kriterien der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=734.
- Gibbons, M. & Nowotny, H. (2001). The Potential of Transdisciplinarity. In J. Thomson Klein, W. Grossenbacher-Mansuy, R. Häberli, A. Bill, R. W. Scholz & M. Welter (Eds.), Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society (S. 67-80). Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser 2001.
- Greverus, I.-M. (1987). Kultur und Alltagswelt. Frankfurt a.M.: Schriftenreihe des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt a.M. Frankfurt am Main.
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2007). Nachhaltigkeit. Frankfurt, New York: Campus.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 23-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1: "Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel", S. 13-20.
- Heinrich, M. & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule (S. 205-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hungerland, B. & Overwien, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? (S. 7-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2. unveränd. Aufl. Bonn.
- KMK (2009). Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009.

- KMK (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.04.2004. Bonn.
- Koch, L. (2004). Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 183-191.
- Künzli David, Ch. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Michelsen, G. (unter Mitarbeit von Michael D. & Marco R.) (2008). Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Lüneburg: Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Leuphana Universität Lüneburg.
- Müller, E. & Mackert, H. (2003). Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. In Politik und Zeitgeschichte, B. 9, S. 20-26.
- Nord-Süd-Schulpartnerschaft – wie geht das? Eine Orientierungshilfe (2007). Hrsg. vom Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein. Kiel. In http://internationale-begegnungen.lernnetz.de/docs/broschuere_doppelseitig_.pdf (Stand: 01.05.2009).
- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. In www.oecd.org.
- Overwien, B. (2005). Stichwort Informelles Lernen. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 339-353.
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hg.), Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung (S. 196-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauch, F. (2005). Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch & U. Kattmann (Hg.), Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung (S. 71-84). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien.
- Rode, H. (2005). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Heft 123. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). „A holistic model of competence“. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Key competencies for a successful life and well-functioning society (pp. 41-62). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Schugurensky, D. (2000) The Forms of Informal Learning. Towards a Conceptualization of the Field. In www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm.
- Stoltenberg, U. (2009). Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. München: ökom.

- Stoltenberg, U. & Michelsen, G. (1999). Lernen nach der Agenda 21: Überlegungen zu einem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung. In U. Stoltenberg, G. Michelsen & J. Schreiner (Hg.), Umweltbildung – den Möglichkeitssinn wecken. NNA-Berichte 12. Jg., H. 1, S. 45-54.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation (S. 27-62). Münster: Waxmann.
- Transfer 21. Qualitätsentwicklung „BNE-Schulen“. Qualitätsfelder, Leitsätze und Kriterien. Berlin 2007.

TEIL II

Ergebnisse der Evaluation des Lehrgangs



Exemplarische Ergebnisse der BINE-Begleitforschung

Irina Andritz

Seit dem Jahr 2006 werden die am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) durchgeführten Universitätslehrgänge – darunter auch der BINE-Lehrgang – wissenschaftlich begleitet. Im nun folgenden Teil werden das theoretische Konzept und das Untersuchungsdesign der Begleitforschung dargestellt, ein Teil der in der Begleitforschung zum Lehrgang BINE verwendeten Instrumente beschrieben sowie erste exemplarische Ergebnisse für den Lehrgang präsentiert.

1 Das theoretische Konzept

Als theoretische Basis der Begleitforschung dient das Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Helmke & Weinert 1997), das verkürzt folgendermaßen dargestellt werden kann: Die TeilnehmerInnen beginnen den BINE-Lehrgang mit verschiedenen, individuellen Eingangsvoraussetzungen (Interessen, Kompetenzen ...). Im Lehrgang selbst finden sie in Form von Personen und Informationen bestimmte

Lerngelegenheiten vor. Diese nutzen sie in Abhängigkeit einerseits von ihren Eingangsvoraussetzungen und andererseits von der Qualität der Lernumwelten, die sie im Lehrgang vorfinden (z.B. indem sie bestimmte Lernstrategien anwenden). Die Erweiterung des eigenen Wissens, die Veränderung von Überzeugungen und die Entwicklung der Kompetenzen – also der individuelle Lerngewinn, den jede/r TeilnehmerIn aus dem Lehrgang zieht – wird in diesem Modell als abhängig von den genannten Faktoren (Eingangsvoraussetzungen, Lerngelegenheiten, Qualität der Lernumwelten, Nutzungsstrategien) gesehen. Die im Lehrgang entwickelten Kompetenzen (im weitesten Sinn; vgl. Allemann-Ghionda & Terhart 2006) sollen sich im beruflichen Handeln niederschlagen, wodurch ein Beitrag zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns der TeilnehmerInnen geleistet wird (Müller, Andreitz & Mayr 2010).

2 Untersuchungsdesign und Forschungsfragen

Anhand eines Onlinefragebogens werden vor dem Lehrgang (t1) die beruflichen Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen, ihre berufsbezogenen Interessen, ihre selbst eingeschätzten Kompetenzen, ihr selbst eingeschätztes berufsbzw. lehrgangsspezifisches Wissen sowie ihre Teilnahmemotive erhoben. Die Messungen werden am Ende des Lehrgangs (t2) wiederholt (davon ausgenommen sind die Teilnahmemotive und die beruflichen Vorerfahrungen) und durch Fragen zur Lernmotivation und zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit den einzelnen Elementen des Lehrgangs ergänzt. Die zweite Erhebung erfolgt anhand eines Papier/Bleistift-Fragebogens. Die Verbindung der Daten beider Erhebungszeitpunkte erfolgt über einen anonymen Code, den die TeilnehmerInnen selbst generieren.

Das Forschungsinteresse der Begleitforschung orientiert sich unter anderem an den folgenden Fragen (vgl. auch Müller et al. 2010):

- Wie schätzen die TeilnehmerInnen die Qualität der Lernumwelt im Lehrgang ein?
- Welche Formen der Motivation prägen das Lernen im Lehrgang?
- Verändern sich das Interesse an den beruflichen Tätigkeiten und die Selbsteinschätzung der Kompetenzen und des Wissens im Laufe des Lehrgangs?

3 Die Erhebungsinstrumente

Nun wird ein Teil der in der Begleitforschung zum Lehrgang BINE eingesetzten Instrumente beschrieben (vgl. Müller et al. 2010). Wie eingangs erwähnt werden neben BINE auch andere am IUS beheimatete Lehrgänge wissenschaftlich begleitet. Um eine entsprechende Passung zwischen den Erhebungsinstrumenten und den jeweiligen Lehrgangzielgruppen zu erreichen, werden erstere lehrgangsspezifisch angepasst. Da die TeilnehmerInnen des BINE-Lehrgangs aus dem Umfeld von Universität bzw. Pädagogischer Hochschule stammen – und somit selbst im Bereich der LehrerInnenbildung tätig sind – wurde zur Erhebung der Interessen und der selbst eingeschätzten Kompetenz der „Fragebogen zum Interesse an der Tätigkeit als Lehrerbildner/in“ (Blömeke, Hascher & Mayr 2005) eingesetzt. Auch das Instrument, anhand dessen die TeilnehmerInnen ihr berufsspezifisches Wissen einschätzen, wurde durch Items mit BINE-spezifischen Inhalten erweitert.

4 Einschätzung der Lernumwelt

Basierend auf Konzepten zur schulischen (Prenzel 1996) und studentischen (Müller 2001; Müller & Palekčić 2005) Lernmotivationsforschung wurden die Skalen zur Einschätzung der Lernumwelt im Lehrgang erstellt. Sie umfassen die folgenden Bereiche: „Autonomieförderung“ (Die Lehrenden ermutigten dazu, eigene Ideen einzubringen), „Kompetenzförderung“ (Ich wurde von den Lehrenden kompetent beraten), „Soziale Einbindung“ (Die Lehrenden verhielten sich mir gegenüber partnerschaftlich), „Interesse der Lehrenden“ (Die Lehrenden zeigten selbst Interesse am Thema), „Relevanz der Inhalte“ (Der Lehrgang war für die berufliche Praxis relevant), „Instruktionsqualität“ (Es gab klare Anweisungen und Arbeitsaufträge), „Geistige Herausforderung“ (Der Lehrgang forderte mich geistig heraus), „Expertenorientierung“ (Die Lehrenden zeigten, wie sie selbst praktische Aufgaben und Probleme lösen). Anhand der ersten drei Skalen kann die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse erhoben werden, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung selbstbestimmter Motivationsformen (siehe unten) leistet.

5 Lernmotivation

Diese Skalen orientieren sich an den theoretischen Postulaten der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci 2002). Angelehnt an Vallerand et al. (1992) wurden die folgenden beiden Skalen entwickelt: „Selbstbestimmte Lernmotivation“, mit den Subskalen intrinsische und identifizierte Regulation (Ich

fand das Lernen und Arbeiten im Lehrgang richtig spannend) und „Kontrollierte Lernmotivation“, mit den Subskalen extrinsische und introjierte Regulation (Ich setzte mich selbst unter Druck, um die Arbeit im Lehrgang zu erledigen).

6 Berufsbezogene Interessen und Kompetenzen

Wie bereits erwähnt, wurde zur Selbsteinschätzung der Interessen und Kompetenzen der „Fragebogen zum Interesse an der Tätigkeit als Lehrerbildner/in“ (FILB) eingesetzt. Im FILB werden die folgenden Tätigkeitsbereiche voneinander unterschieden: „Lehre abhalten und Lernen fördern“ (Erfahrungsaustausch zwischen den Studierenden ermöglichen), „Beraten und coachen“ (Studierenden Anregungen für die persönliche Weiterentwicklung geben), „Leistungen diagnostizieren und beurteilen“ (Schulpraktische Leistungen bewerten), „Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen schaffen“ (Abwechslungsreiche Lektionen entwerfen), „Die Hochschule mitgestalten und vertreten“ (In überregionalen Gremien mitarbeiten), „Wissenschaftlich arbeiten und forschen“ (Daten für ein Forschungsprojekt sammeln und auswerten), „Sich fortbilden und entwickeln“ (Die eigene Arbeit als LehrerbildnerIn systematisch erkunden). Die ersten drei Tätigkeitsbereiche beinhalten die direkte Arbeit mit den Studierenden – sie werden im FILB-Konzept als die „Kernaufgaben“ von LehrerbildnerInnen definiert. Die restlichen Tätigkeitsfelder werden als Voraussetzung bzw. als förderliche Aspekte für die Durchführung dieser „Kernaufgaben“ gesehen.

7 Berufsspezifisches und BINE-spezifisches Wissen

Die TeilnehmerInnen wurden darum gebeten, ihr Wissen in den folgenden Bereichen einzuschätzen: „Methoden der Lernförderung“ (z.B. Maßnahmen der inneren Differenzierung), „Fachdidaktisches und pädagogisches Theoriewissen“ (z.B. neueste fachdidaktische Konzepte), „Wissen über Leistungsstandards“ (z.B. Bildungsstandards) sowie über „Management und Evaluierung“ (z.B. Evaluationsmethoden). Zusätzlich dazu wurden drei BINE-spezifische Wissensgebiete aufgenommen, die das Wissen über verschiedene Aspekte der „Nachhaltigen Entwicklung“, verschiedene „Konzepte des Lernens“ (z.B. Lebenslanges Lernen) sowie Wissen über „Forschung“ (z.B. Forschungsmethoden) thematisieren.

8 Zufriedenheit mit dem Lehrgang

Am Ende des Lehrgangs gaben die TeilnehmerInnen eine Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit den einzelnen Modulen, den Arbeitsgruppen sowie dem Lehrgang insgesamt ab. Zusätzlich dazu wurden die TeilnehmerInnen darum gebeten, ihre Einschätzung kurz zu begründen.

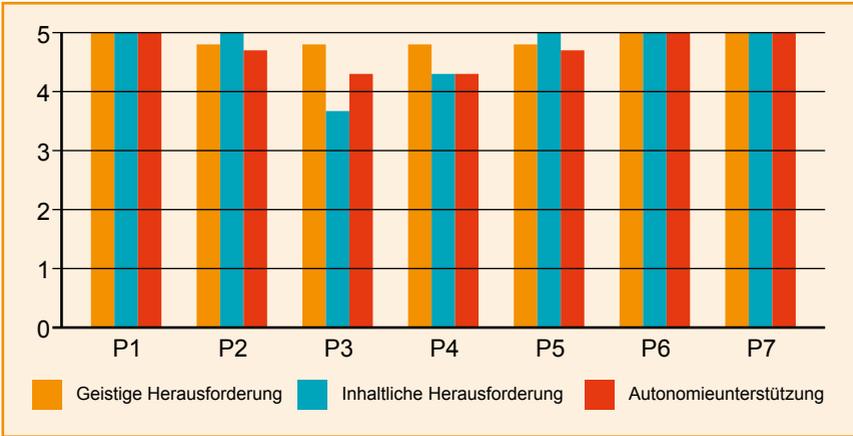
9 Die Stichprobe

An der ersten Erhebung vor Beginn des Lehrgangs (t1) beteiligten sich achtzehn TeilnehmerInnen, an der zweiten Erhebung nach Abschluss des Lehrgangs (t2) zwölf TeilnehmerInnen. Um einige der oben beschriebenen Forschungsfragen beantworten zu können, werden die Angaben der LehrgangsteilnehmerInnen zu t1 und t2 miteinander verbunden. In einer ersten Analyse (Lehrgang 2008-2009) wurden die Daten von sieben TeilnehmerInnen verwendet. Die Ergebnisse dieser Analysen werden in der Folge präsentiert. Da die Berechnung bzw. Darstellung von statistischen Kennzahlen wie z.B. dem Mittelwert bei so kleinen Stichproben nicht sinnvoll ist, werden die Ergebnisse anhand von Einzelfällen abgebildet.

10 Ausgewählte Ergebnisse (Einzelfalldarstellungen)¹

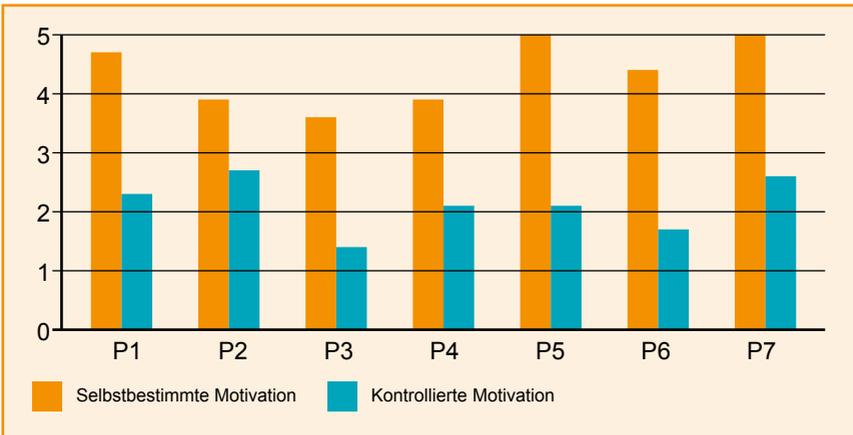
Um einen Einblick zu ermöglichen, wie die TeilnehmerInnen die Qualität der Lernumwelt am Ende des Lehrgangs beurteilten, werden drei der insgesamt 8 Skalen abgebildet (siehe obere Abbildung auf folgender Seite). Es zeigt sich, dass sich die sieben TeilnehmerInnen durch den Lehrgang geistig herausgefordert fühlten, dass sie die transportierten Inhalte als relevant erachteten und dass sie sich in ihrem Autonomiebedürfnis als gut bis sehr gut unterstützt wahrnahmen. Letzteres spielt (neben den hier nicht abgebildeten Bedürfnissen nach Kompetenz und sozialer Einbindung) eine wichtige Rolle bei der Entwicklung selbstbestimmter (Lern-)Motivation (Ryan & Deci 2002).

¹ P1 = Person 1, P2 = Person 2 usw.



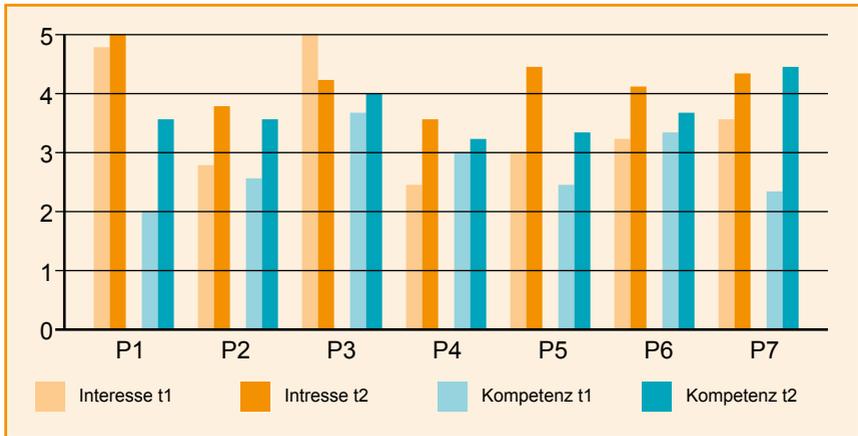
▲ **Qualität der Lernumwelt (min=1; max=5)**

Hinsichtlich der Lernmotivation der sieben TeilnehmerInnen zeigt sich, dass sie sich selbst als stark selbstbestimmt motiviert und als gering kontrolliert motiviert wahrnehmen (siehe Abbildung unten). Selbstbestimmt motiviertes Lernen ist mit der Qualität von Bildungsprozessen und deren Effekten verbunden: so sind selbstbestimmt Motivierte z.B. zufriedener beim Lernen und eignen sich Wissen differenzierter an (vgl. Müller, Hanfstingl & Andreitz 2007).



▲ **Lernmotivation der TeilnehmerInnen (min=1; max=5)**

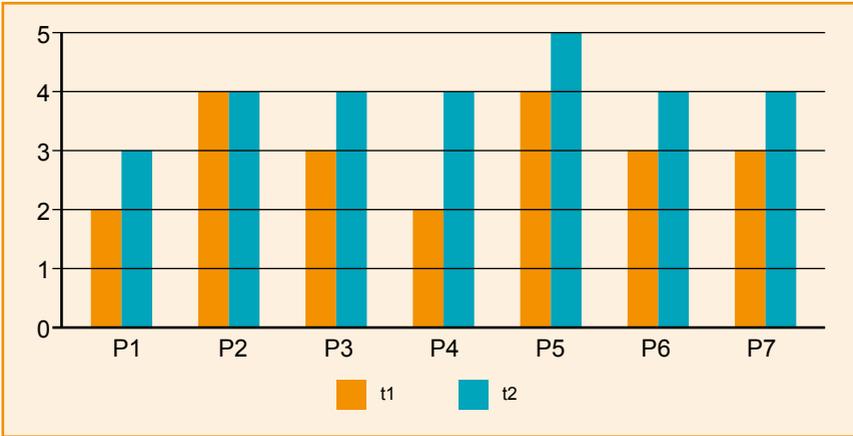
Aus untenstehender Abbildung ist die Veränderung des Interesses und der selbst eingeschätzten Kompetenz anhand der FILB-Skala „Wissenschaftlich arbeiten und forschen“ ersichtlich. Diese Skala erfasst bestimmte Aspekte jener Forschungskompetenz, deren Förderung ein Ziel des BINE-Lehrgangs ist (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008).



▲ **Veränderung des Interesses und der selbst eingeschätzten Kompetenz auf der Skala „Wissenschaftlich arbeiten und forschen“ (min=1; max=5)**

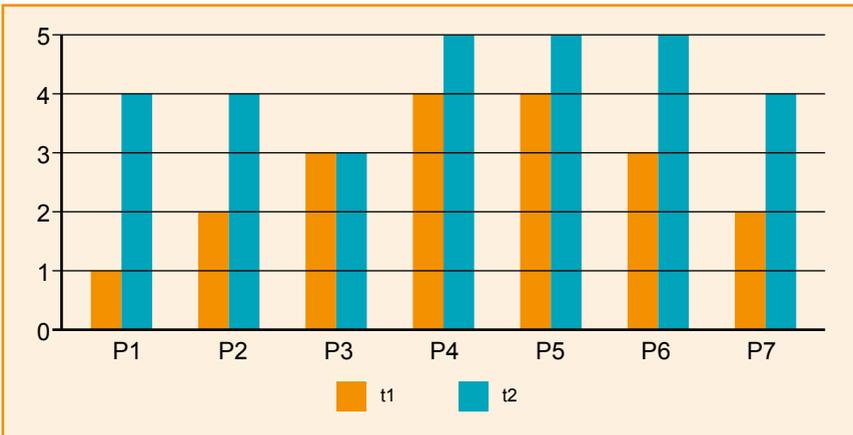
Die Einzelfalldarstellungen machen deutlich, (1) über welche unterschiedlichen Ausgangslagen die TeilnehmerInnen im Bereich Wissenschaft und Forschung verfügen und (2) dass sie sich hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklungen teilweise stark voneinander unterscheiden. So zeigt sich z.B. bei Person 4 ein nur geringer selbst eingeschätzter Kompetenzzuwachs, bei den Personen 1 und 7 hingegen ein sehr hoher. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass sowohl das Interesse wie auch die Kompetenz der TeilnehmerInnen im Hinblick auf Wissenschaft und Forschung nach dem Lehrgang höher ausgeprägt sind als vor Beginn des Lehrgangs (davon ausgenommen ist das Interesse von Person 3).

Im BINE-Lehrgang wird Lernen über die Verknüpfung zwischen Theorie und eigener Praxis der TeilnehmerInnen ermöglicht. Dem Ansatz der Aktionsforschung folgend, planen die TeilnehmerInnen ein Forschungsprojekt, führen es selbst durch und dokumentieren seinen Verlauf bzw. die Ergebnisse. Inwieweit sich das Wissen der TeilnehmerInnen über diese Forschungsmethode zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten verändert, zeigt folgende Abbildung:



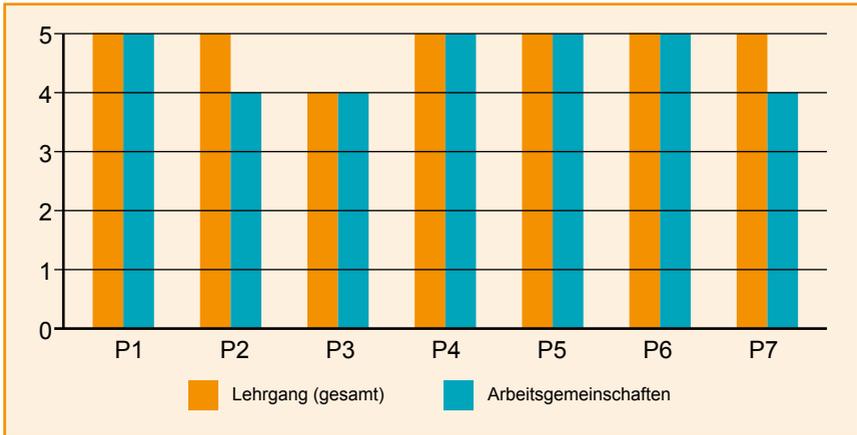
▲ selbst eingeschätztes Wissen über Aktionsforschung (vor und nach dem Lehrgang) (min=1; max=5)

Auch hinsichtlich eines „Kernthemas“ des Lehrgangs – der Nachhaltigen Entwicklung – zeigt sich eine subjektiv wahrgenommene Erweiterung des eigenen Wissens, wobei diese bei den einzelnen Personen unterschiedlich stark ausgeprägt ist (vgl. z.B. die Werte von Person 1 und Person 4) (siehe nachstehende Abbildung).



▲ selbst eingeschätztes Wissen über „Konzepte der Nachhaltigen Bildung“ (vor und nach dem Lehrgang) (min=1; max=5)

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Lehrgang insgesamt bzw. mit dem wichtigen Element der Arbeitsgruppentreffen.



▲ **Zufriedenheit der TeilnehmerInnen am Ende des Lehrgangs (min=1; max=5)**

11 Ausblick

Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich um erste, nicht repräsentative Befunde, aus denen positive Tendenzen hinsichtlich der Wirkung des BINE-Lehrgangs abgeleitet werden können. Im Hinblick auf die weitere Vorgehensweise sollte überlegt werden, sich auch anhand anderer Methoden (die sich nicht nur auf die Selbsteinschätzungen der TeilnehmerInnen stützen) sowohl mit den unmittelbaren wie auch den langfristigen Auswirkungen solcher und vergleichbarer LehrerInnenfortbildungsansätze zu beschäftigen.

12 Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft.
- Blömeke, S., Hascher, T., & Mayr, J. (2005). Beruf: LehrerbildnerIn – Selbstverständnis, Aufgaben, Qualifizierung. Journal für LehrerInnenbildung, 4, S. 7-21.

- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Müller, F. H. (2001). Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177-196). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H. & Palekčić, M. (2005). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 1(2), 134-165.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale. A measurement of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.



„Ich hab hier einen unglaublichen Schatz gewonnen ...“

Interviewstudie zur externen Evaluierung des
Universitätslehrganges

Andrea Felbinger

Im Auftrag des FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband wurde im Februar/März 2010 eine externe Evaluierung des 2. Universitätslehrgangs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Innovationen in der LehrerInnenbildung“ vorgenommen. Dafür wurden mit drei ausgewählten LehrgangsteilnehmerInnen Einzelinterviews geführt. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen (IP) erfolgte nach einer gezielten Selektion der Lehrgangsleitung aufgrund folgender inhaltlicher Kriterien: Kernzielgruppe des Lehrgangs, erfolgreicher Abschluss des Lehrgangs, Einbindung in die eigene Institution, Vorerfahrungen zum Themenbereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowie Vorerfahrungen in eigenen forschenden Tätigkeiten. Als Erhebungsinstrument wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich auf vier Themenfelder bezog:

1. Setting des Lehrgangs
2. Inhalte und angewandte Methoden
3. Weiterentwicklung des Lehrgangs
4. Lernerfahrungen im Kontext des KOM-BiNE-Konzeptes

Alle drei durchgeführten Interviews hatten eine Dauer von ca. 1½ Stunden, wurden auf Band mitgeschnitten und in weiterer Folge wörtlich transkribiert. Ausgewertet wurden die Interviewtranskripte inhaltsanalytisch bzw. textthermeneutisch anhand der Kategorien des Interviewleitfadens. Die Ergebnisbeschreibung der Evaluierung erfolgt nun anhand der vier Themenfelder des Interviewleitfadens. Für die Interpretation der Ergebnisse werden an der entsprechenden Stelle Unterkategorien gebildet um eine differenzierte Aussage zur Thematik zu erhalten.

1 Setting des Lehrgangs

Im Themenfeld Setting des Lehrgangs wurden Fragen zum Verlauf des Lehrgangs in den einzelnen Modulen (1.1), zu den Regionalgruppen (1.2) sowie zur Schreibwerkstatt (1.3) gestellt. Des Weiteren wurden auch Fragen zur Erstellung der Studien (1.4) in dieses Themenfeld aufgenommen.

Insgesamt wird der Verlauf und die Organisation des gesamten Lehrgangs übereinstimmend als sehr passend, sehr gut und durchstrukturiert beschrieben: *„Was mich so überzeugt bei diesem Lehrgang ist, dass das Gesamte stimmt, es ist in sich stimmig“* (IP 2, Z. 409-410). Hervorgehoben wird auch, dass das Sekretariat dabei eine sehr unterstützende Funktion bei den durchzuführenden Tätigkeiten eingenommen hat: *„Also, nicht dass ich mir das erwartet hätte, aber das war einfach perfekt“* (IP 1, Z. 71-72). Das bedeutet, dass – im Speziellen die Organisation und Betreuung von Seiten des Sekretariates betreffend – eine große Zufriedenheit vorherrscht.

1.1 Verlauf des Lehrgangs

Der Verlauf des Lehrgangs lässt sich anhand der Antworten der Befragten in 6 Kategorien unterteilen:

1. Kursdesign
2. Zeitliche Struktur des Lehrgangs
3. Unterkunft

4. Gruppenzusammensetzung
5. Sozialer Umgang
6. Leitungsteam

1.1.1 Kursdesign

Insgesamt wird das Kursdesign als „*sehr intelligent und gut*“ (IP 1, Z. 28) bezeichnet. Die KursteilnehmerInnen haben vor allem die Gleichzeitigkeit der Funktion als TeilnehmerIn des Lehrgangs und als ForscherIn als sehr interessant wahrgenommen. Das aktive Mitwirken, sich Einbringen und das Übertragen des Gelernten in die eigene (Forschungs-)Praxis hat die TeilnehmerInnen motiviert und wird als äußerst lustvolles Arbeiten beschrieben. Sowohl auf der Theorieebene als auch auf der Ebene der Praxisforschung konnten Erfahrungen und Lernschritte gemacht werden. Zudem wird von den TeilnehmerInnen zum Ausdruck gebracht, dass sich die Aufgaben des Lehrgangs mit der praktischen Durchführung des Lehrgangs gedeckt haben; kurz gesagt: *„Es wurde nichts versprochen, was nicht auch eingehalten wurde“* (IP 2, Z. 410). Der Lehrgang ist geprägt von der Stimmigkeit der Theorie, der konkreten Umsetzung in das jeweilige Praxisfeld und vom kooperativen und wertschätzenden Umgang miteinander.

1.1.2 Zeitliche Struktur des Lehrgangs

Der Lehrgang wird als sehr zeitaufwändig beschrieben – dies war vor allem zu Beginn des Lehrgangs nicht allen TeilnehmerInnen bewusst. Das bedeutet, dass die zeitlich sehr aufwändigen Anforderungen eventuell nicht ausreichend transparent vermittelt wurden, aber auch, dass die TeilnehmerInnen die zum Ausdruck gebrachten Anforderungen unterschätzt haben: *„Der Lehrgang war sehr zeitintensiv, ich habe das schon unterschätzt“* (IP 3, Z. 61-62).

Die zeitliche Organisation der Lehrgangsphasen wird übereinstimmend als sehr gut gewählt beschrieben: 3 mal 5 Tage Kurs sowie die zusätzlichen Arbeitstage in den Regionalgruppen sind ausreichend; auch der zeitliche Abstand zwischen den Treffen wird als sehr passend betrachtet. Während der Präsenzphasen entstehen keine Leerläufe, es wird in allen Modulen intensiv gearbeitet; dadurch konnten auch die Anwesenheitsphasen sehr gut genutzt werden. Zwei InterviewpartnerInnen verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass dadurch kein Gefühl von Zeitverschwendung entstand. Betont wird allerdings, dass die Kurstage insgesamt sehr fordernd waren, vor allem für jene TeilnehmerInnen, die vor den einzelnen Modulwochen ihre Unterrichtsstunden einarbeiten mussten und in den Wochen davor schon mehr Stunden unterrichteten als normalerweise üblich: *„Weil wir haben ja auch die Stunden einholen müssen in unserer Arbeit. Wir haben an den Hochschulen die Stunden geblockt bekommen, d.h. wir haben meistens in den*

Wochen davor schon mehr Stunden unterrichtet als üblich. Jetzt sind wir schon relative müde dort angekommen, dann das intensive Arbeitspensum“ (IP 3, Z. 119-122).

Das Arbeitspensum während der einzelnen Module erhöhte sich insofern, als es auch noch nach dem Abendessen Lehreinheiten gab. Trotzdem standen auch ausreichend Freiräume zur Verfügung, um einmal alleine zu sein und abschalten zu können. Insgesamt wird im Hinblick auf die zeitliche Struktur von den InterviewpartnerInnen zum Ausdruck gebracht, dass die Lehrgangsleitung aufmerksam und mit Sorgfalt auf die Bedürfnisse und Wünsche der TeilnehmerInnen eingegangen ist. So wurde etwa auch dem Wunsch nach einem freien Nachmittag entsprochen – auch hier zeigt sich ein durchgehendes Phänomen dieses Lehrgangs, dass nämlich der partizipatorische Ansatz von BINE nicht nur ein theoretisches Konstrukt ist, sondern sich auch in der Praxis des Lehrgangs widerspiegelt.

1.1.3 Unterkunft

Übereinstimmung herrscht diesbezüglich, dass die Unterkunft im ersten Modul als Tiefpunkt bezeichnet werden kann, der auch als eine Form von „*Startschwierigkeit*“ (IP 1, Z. 117) solcher Lehrgänge insgesamt betrachtet wird: Einige LehrgangsteilnehmerInnen mussten außerhalb des Kursortes untergebracht werden, da in der gebuchten Unterkunft nicht genügend Zimmer vorhanden waren. Dadurch entstand für einzelne TeilnehmerInnen unnötiger zeitlicher Mehraufwand. Darüber hinaus bedeutete dies naturgemäß auch eine Verminderung der Möglichkeit, in den Phasen außerhalb des konkreten Kursgeschehens miteinander in lockerer Atmosphäre in Kontakt zu kommen, was vor allem am Beginn eines Lehrgangs für die soziale Atmosphäre, für die Schaffung eines entsprechenden Gruppenklimas und das „Zusammenwachsen“ der Gruppe insgesamt sehr bedeutsam ist. Auch was diese Unterkunft an sich betrifft, so wird übereinstimmend betont, dass sie sehr schlecht ausgestattet ist und die Wohnqualität als überhaupt nicht gut eingeschätzt wird.

Gerade wenn es sich um einen Lehrgang zum Thema Nachhaltige Entwicklung handelt, so wird von einer Interviewpartnerin speziell angeregt, darüber nachzudenken, ob nicht die Auswahl einer Unterkunft nach ökonomischen Aspekten in Hinblick auf Ressourcenschonung erfolgen sollte: *„Wenn man sich ein bisschen Gedanken macht auch über BNE, Umgang mit Ressourcen, dann sind sie in einem Gebäude, wo elektrisch geheizt wird mit Fußbodenheizung und elektrischen Radiatoren, da fragt man sich dann (...) Biolebensmittel, regionale Lebensmittel kein Thema, mitten im Gebirge Scampi essen – das reizt dann natürlich“ (IP 3, Z. 402-405).*

Darüber hinaus wäre für einen solchen Lehrgang eine Unterkunft angebracht, die auch zum Wohlfühlen einlädt, d.h. dass auch genügend Platz für Rückzug ebenso wie für Arbeiten im Außenbereich ist. In den Zimmern sollte des Weiteren ausreichend Platz für die Arbeitsmaterialien und entsprechendes Licht zum

Arbeiten und Lesen vorhanden sein, da es immer wieder vorkommt, dass man sich zur Lektüre und auch zum Erarbeiten diverser Aufträge gerne in die Zimmer zurückzieht. *„Es wäre wichtig, dass man auf das Umfeld schaut, weil es ja auch die Arbeit unterstützt“* (IP 3, Z. 439).

Von der Örtlichkeit her wird Spital am Pyhrn aufgrund der geografischen Lage von den TeilnehmerInnen als idealer Ort betrachtet, da dieser auch für jene TeilnehmerInnen, die aus dem Süden anreisen, sehr gut erreichbar ist. Das bedeutet insgesamt, dass sowohl der Ort als auch der Raum- und Zeitfaktor wesentliche Merkmale für die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen dieses Lehrgangs darstellen.

1.1.4 Gruppenzusammensetzung

Es absolvierten VertreterInnen unterschiedlicher österreichischer Institutionen den Lehrgang. Vom fachlichen Hintergrund, den mannigfaltigen Zugängen, von den Altersstrukturen ebenso wie von den verschiedenen Persönlichkeiten profitierten die interviewten TeilnehmerInnen; sie betrachten diese heterogene Zusammensetzung und Vielfalt als sehr befruchtend. Auch die Teilnahme einiger Personen, die nicht im Schul- und Lehrbetrieb tätig sind, sondern einer anderen Profession zugehörig sind, wird als außerordentlich bereichernd beschrieben: *„Eine Kollegin war aus einer Nationalpark-Geschichte und gespiegelt zu bekommen, wie sie das erlebt, die Lehrerinnenwelt, das war ganz spannend“* (IP 2, Z. 364-366). Auf der anderen Seite ist es aber auch *„irrsinnig interessant, weil ich noch nie mit so einer unterschiedlichen – egal ob von der Persönlichkeit, vom fachlichen Hintergrund – mit einer Gruppe zusammen war. Ich glaube, das hat es dann aber auch ausgemacht, dieses unterschiedlich sein und diese unterschiedlichen Zugänge, schweißt dann auch in einer gewissen Art und Weise zusammen. Und es war irrsinnig befruchtend für die Leute, weil sie gesehen haben, dass so unterschiedliche Zugänge möglich sind“* (IP 3, Z. 21-26).

1.1.5 Sozialer Umgang

Der soziale Umgang in der TeilnehmerInnengruppe ebenso wie mit der Lehrgangsleitung stellte nicht nur *„den Kernpunkt des gesamten Kurses“* (IP 1, Z. 77) dar, sondern wird auch als *„Schattenthema“* bezeichnet, das sozusagen *„hinter dem ganzen Kurs“* (IP 1, Z. 79) stand. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der wertschätzende soziale Umgang den Lehrgang vom Beginn bis zum Abschluss wie ein Schatten im positiven Sinne begleitet, der nicht abzuschütteln ist. Es entstand eine besondere Form von Zugehörigkeit unter Personen, die sich zunächst fremd waren. Dieses besondere Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl wird immer wieder von einzelnen InterviewpartnerInnen hervorgehoben. Es entwickelte sich damit auch Vertrauen untereinander, was wiederum ermöglichte,

dass unterschiedlichste Themen angesprochen und in anerkennender Weise miteinander diskutiert wurden. Gerade der Umgang innerhalb der Gruppe, aber auch die Art, wie das Leitungsteam mit den TeilnehmerInnen gearbeitet hat, stellt für die befragten Personen eine Besonderheit dar: *„Was wirklich gut war, war dass das Leitungsteam auf die individuellen Bedürfnisse der Gruppe eingegangen ist“* (IP 3, Z. 112-113).

Für die InterviewpartnerInnen war es eine äußerste Befriedigung, zu erleben, wie miteinander kommuniziert wurde, wie ernst die Lernenden genommen wurden, wie sehr auch die Hilfestellung und Unterstützung unter den LehrgangsteilnehmerInnen ein Gefühl von Sicherheit und Aufgehobensein in der Gruppe vermittelte: *„Und im 2. Modul war es dann schon so, dass wir gewusst haben, wer wir sind und welchen Zugang wir haben und wir einfach dann auch das als Gruppe sehr geschätzt haben und auch in den kleinen Gruppen, die wir dann gebildet haben, sehr intensiv uns mit den Meinungen der anderen auseinandergesetzt haben. Und auch den Zugängen der anderen, und das hat es dann auch ausgemacht.“* (IP 3, Z. 30-34). Die Art des partnerschaftlichen Lernens wird sehr geschätzt und wird als für die zwischenmenschliche Atmosphäre verantwortlich betrachtet: *„Da war dieses Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl wieder da. Das war etwas ganz Spezifisches an diesem Lehrgang“* (IP 3, Z. 37-39).

Die Haltung, dass sich TeamleiterInnen und TeilnehmerInnen gleichermaßen als Lernende erlebten, dass sie alle voneinander und miteinander in irgendeiner Weise profitierten, bestätigt die eigene innere Haltung der InterviewpartnerInnen in ihrer eigenen praktischen (Lehr-)Tätigkeit.

1.1.6 Kompetenzen der LeiterInnen bzw. des Leitungsteams

Deutlich wird insgesamt, dass sich das gesamte Leitungsteam durch eine hohe pädagogische Professionalität auszeichnete. Die LehrgangsleiterInnen verfügten über eine sehr hohe Fachkompetenz ebenso wie über eine ausgeprägte Sozialkompetenz und zeichneten sich darüber hinaus besonders durch ihr großes Erfahrungsspektrum und ihr ungebrochenes Engagement während der Zeit des gesamten Lehrgangs aus. Die authentische Freundlichkeit, mit der sie den TeilnehmerInnen begegneten und ihr außerordentliches Lehrgeschick werden als großes Benefit betrachtet, was ein Lernen am Modell uneingeschränkt ermöglichte: *„Ich hab gesehen, was ist erfolgreiche Lehre, wie lehrt man im tertiären Sektor erfolgreich. Im Grunde hab ich da am meisten gelernt“* (IP 1, Z. 176-177).

Das Leitungsteam ist während des gesamten Lehrgangs stets auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingegangen. Dies wurde konsequent durchgehalten, etwa wenn Bedarf an zusätzlichen Inhalten (z.B. mehr Input zum Thema Fragebogen) geäußert wurde: Die Lehrgangsleitung reagierte auf solche Wünsche insofern, als diese Inhalte stets in die entsprechenden Module mit aufgenommen wurden. Aber nicht nur während der konkreten Arbeitsphasen, sondern auch in diversen Pausengesprächen herrschte eine große Aufmerksamkeit des Leitungsteams

gegenüber den Äußerungen der TeilnehmerInnen: *„Ich habe einmal in einem Pausengespräch zu einem Theorieinput gesagt, da würde ich so gern noch mehr wissen. Eine Woche später, zu Hause, kommt ein E-Mail mit drei Literaturhinweisen. Also, das finde ich großartig“* (IP 2, Z. 38-40).

Insgesamt ist der Eindruck vorherrschend, dass das Leitungsteam einen sehr breiten Rahmen zur Verfügung stellte, in dem sich die TeilnehmerInnen je nach ihren individuellen Bedürfnissen bewegen konnten. Zentral dabei war jedoch, dass das Leitungsteam selbst seine Ziele nie aus den Augen verlor. Die InterviewpartnerInnen gewannen auch den Eindruck, dass jede einzelne Person mit ihren Bedürfnissen im Blick der LeiterInnen war, diese ernst genommen wurde und so die Mitgestaltung der Lehrgangsinhalte durch die TeilnehmerInnen gefördert wurde. Diese Rücksicht und Aufmerksamkeit und das Ernstnehmen der Interessen der TeilnehmerInnen werden übereinstimmend als besonders wertvoll erachtet. Die LeiterInnen blieben während des gesamten Lehrgangs konsequent in dieser wertschätzenden Haltung. Die TeilnehmerInnen machten so die Erfahrung, Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsprozesses zu sein, wodurch sie sich auch für das Gelingen dieses Lehrgangs mitverantwortlich fühlten. *„Ich habe auch das Gefühl gehabt, das ganze steht wirklich in einem großen, es gibt sozusagen einen Rahmen, von Dingen, die das Leitungsteam für wichtig hält, die da drinnen sind, dass wir so arbeiten können wie wir arbeiten, damit das Ziel erreicht werden kann, das war ganz klar kommuniziert und dazu konnten wir dann sozusagen mitgestalten. Und das habe ich sehr angenehm empfunden“* (IP 2, Z. 42-46).

Insgesamt war der Lehrgang getragen von einer sehr offenen und wertschätzenden Kommunikation untereinander; das Leitungsteam war in dieser Hinsicht ein vorbildliches Modell für die TeilnehmerInnen. Darüber hinaus existierte von Seiten des Leitungsteams große Transparenz in der Hinsicht, dass die TeilnehmerInnen stets Klarheit darüber hatten, wer wofür in diesem Lehrgang zuständig ist. Das Team wurde als kohärente Gruppe erlebt; gleichzeitig wurden auch die einzelnen Personen in ihren Funktionen und zugewiesenen Aufgaben wahrgenommen.

Von der inhaltlichen Thematik der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist Folgendes zu sagen: Nachhaltigkeit ist geprägt von Partizipation und Prozesshaftigkeit – dies wurde im Lehrgang durchgehend gelebt. So wurde beispielsweise auch während der lehrgangsfreien Zeiten der Kontakt zu den TeilnehmerInnen aufrecht erhalten: *„(...) mit genau der richtigen Anzahl an Mails, brauchst du etwas, oder meldest du dich nicht weil du eh nichts brauchst, kann ich was tun für dich oder nicht, ohne Druck zu machen, aber da zu sein.“* (IP 2, Z. 90-92). Die LehrgangsteilnehmerInnen wurden zudem auch als ernstzunehmende PartnerInnen betrachtet, die über je eigene Kompetenzen verfügen. Übereinstimmend wird das Leitungsteam als sehr positiv, authentisch und kompetent beschrieben, von der alle TeilnehmerInnen – vor allem im sozialen Umgang – sehr viel lernen konnten, d.h. sie wurden *„professionell sozial gut betreut (...), empathisch, authentisch und das war durch die Lehrenden einfach spitze“* (IP 1, Z. 148-149).

1.2 Die Regionalgruppen

Die terminliche Organisation der Regionalgruppen wird als teilweise etwas schwierig beschrieben, vor allem, wenn die Mitglieder der Gruppe sehr weit voneinander entfernt leben. Dies führte bei einigen dazu, dass sie nicht an allen Treffen teilnehmen konnten. Auch war es für einige TeilnehmerInnen schwierig, im Laufe eines Schuljahres noch zusätzliche Termine festzulegen, weshalb Termine zum Teil an Ferienbeginn bzw. -ende gesetzt wurden. Die Regionalgruppen scheinen in dieser Hinsicht zeitlich eine große Herausforderung darzustellen: Zum einen durch die zusätzlichen Termine und zum anderen bereiteten sich die TeilnehmerInnen extra auf diese Treffen auch vor. Dies wird als besondere Kraftanstrengung wahrgenommen *„(...) und es hat mir oft gezeigt, dass wir alle am Limit arbeiten“* (IP 2, Z. 97).

Trotz des zeitlich hohen Aufwandes werden die Treffen in den Regionalgruppen als sehr wichtig für die Projektentwicklung betrachtet, ohne die die durchzuführenden Studien für einige kaum bewältigbar gewesen wären: *„Wenn ich das nicht gehabt hätte, hätte ich die Arbeit wahrscheinlich nicht geschrieben“* (IP 2, Z. 96-97). Betont wird auch, dass die einzelnen Teammitglieder stets gut vorbereitet waren, sodass effizientes Arbeiten vor Ort möglich war.

Die Regionalgruppe erweist sich vor allem für jene als besondere Hilfe, die ihre Studie nicht in einem Team verfasst haben: Gerade bei diesen Personen hat die Regionalgruppe dazu beigetragen, den eigenen Forschungsprozess nicht aus den Augen zu verlieren: *„Du musst wirklich sagen, wie dein Stand der Studie ist, das ist sehr gut, du hörst, was die anderen machen, du kannst dich austauschen weil die anderen einen Impuls geben“* (IP 3, Z. 137-138). Aber auch jene, die in einem Team arbeiteten, profitierten von den Diskussionen: Es kamen jeweils neue Ideen und neue, inhaltlich wertvolle Inputs hinzu, und die eigene „Betriebsblindheit“ wurde durch die aktive Mitarbeit der KollegInnen zusagen aufgedeckt.

Die Stimmung in den Regionalgruppen wird als sehr positiv und angenehm eingeschätzt und ist getragen von Wertschätzung und gegenseitiger Förderung. Es konnten die Sorgen und Befürchtungen einzelner bei diesen Treffen thematisiert und ernsthaft miteinander besprochen werden. So war es auch möglich, bei Bedarf die eigene Studie einen ganzen Abend hindurch zu besprechen: *„Da war dann die Regionalgruppe super. Das war dort dann Thema an einem langen Abend und am Ende war völlig klar, was ich tun kann. Das ist natürlich toll, ich habe mir gedacht, ich frage einfach in der Runde, was ich tun soll, ich sehe mich nicht mehr raus. Und die Runde war total unterstützend und nie manipulativ, sondern einfach sehr klar“* (IP 2, Z. 442-446). Die Treffen ermöglichten den TeilnehmerInnen, die Anforderungen, die mit einem Forschungsprozess einhergehen, gemeinsam zu bewältigen. So stellte auch der aktive Austausch über die eigene Befindlichkeit in dieser Runde einen nützlichen Aspekt dar.

Die Funktion der Regionalgruppen wird nicht nur positiv betrachtet: Ist nämlich ein/eine LehrgangsteilnehmerIn im Verfassen der eigenen Projektarbeit schon weiter fortgeschritten bzw. gibt es ein ausreichendes Unterstützungssystem

beispielsweise im eigenen Arbeitsbereich, so wird die Regionalgruppe eher als „eine lästige Pflicht“ (IP 1, Z. 194-195) empfunden. Es wird zwar betont, dass das soziale Zusammentreffen erfreulich war, aber wenn jemand mit dem Verfassen der eigenen Studie bereits fertig bzw. fast fertig war, so erscheint der Zeitaufwand der Treffen in den Regionalgruppen im Vergleich zum persönlichen Nutzen zu gering.

Hervorgehoben wird von den InterviewpartnerInnen in Bezug auf die LeiterInnen der Regionalgruppen, dass diese auf inhaltliche Wünsche der TeilnehmerInnen in besonderer Weise eingegangen sind: Ebenso wie in den einzelnen Lehrgangsmodulen wurde auch in den Regionalgruppen stets den Wünschen nach inhaltlichen Theorieinputs entsprochen. Zudem wird von den TeilnehmerInnen besonders geschätzt, dass sie von ihren BetreuerInnen in den Regionalgruppen ausführliches und individuelles Feedback zu ihren Forschungsarbeiten erhielten. Diese Unterstützungsform stellt darüber hinaus interessante Lernaspekte für die eigene berufliche Tätigkeit dar: Sie zeigten die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Arbeit in einem Team sehr deutlich auf. Dies kann von den Befragten in die eigene berufliche Praxis teilweise mitgenommen werden, der Mehrwert, den Teamarbeit mit sich bringt, kann in die konkrete berufliche Praxis integriert werden.

Insgesamt wird also die Betreuung in den Regionalgruppen als sehr gut beurteilt, auch die Kontaktaufnahme bzw. das Kontakthalten per E-Mail zwischen den einzelnen Treffen wird dabei besonders geschätzt. Die Regionalgruppe wird von einer Interviewpartnerin zum Beispiel als sehr lehrreich „im affektiven Bereich“ (IP 3, Z. 167) bezeichnet: Gerade das exakte Formulieren sei hier für sie von besonderer Bedeutung gewesen: „Was kann hinter einem Satz stehen, welche Möglichkeiten der Interpretation gibt es für ein paar Worte“ (IP 3, Z. 173). Sie habe – auch bei den anderen Modulen – gerade im Bereich des naturwissenschaftlichen Formulierens sehr viel gelernt.

1.3 Die Schreibwerkstatt

Für die Erstellung der im Lehrgang durchzuführenden Forschungsarbeit erweist sich die Schreibwerkstatt als ein sehr sinnvolles und unterstützendes Instrumentarium. An der Schreibwerkstatt wird vor allem sehr geschätzt, dass dort eine Vielzahl an aktueller Fachliteratur zur Verfügung gestellt wurde. Die Möglichkeit, sich damit vor Ort vertiefend auseinander zu setzen, erfährt hier einen besonderen Stellenwert. Darüber hinaus schätzen die InterviewpartnerInnen, dass den TeilnehmerInnen in der Schreibwerkstatt sehr viel Zeit eingeräumt wurde, sich mit den eigenen Studien intensiv zu beschäftigen. Durch die Anwesenheit von BetreuerInnen und ExpertInnen war eine konzentrierte inhaltliche Auseinandersetzung möglich. „Ich hatte dort Zeit meine Arbeit mit neuen (...) oder mit adaptierten oder mit triangulierten Augen zu sehen“ (IP 1, Z. 196-198).

Abgesehen von der inhaltlichen Auseinandersetzung wird die gute Atmosphäre als förderlich für den eigenen Schreibprozess empfunden; darüber hinaus konnten

wichtige Fragen geklärt und konkrete Tipps für das wissenschaftliche Schreiben eingeholt werden: *„Für uns war die Schreibwerkstatt sehr toll (...). Vielleicht war das unserem Betreuer gar nicht bewusst, aber wir hatten da einen in Richtung Kategorienbildung sehr wichtigen Input bekommen“* (IP 3, Z. 182-186). Eine Interviewpartnerin weist auf die sehr intensive Einzelbetreuung hin, die sie in der Schreibwerkstatt erlebte. Dadurch konnte die eigene Arbeit beispielsweise in Bezug zum Datenmaterial mit dem Betreuer eingehend besprochen werden.

Die Form der Begleitung durch die Schreibwerkstatt wird als besonders wichtig beurteilt und stellte eine sehr hilfreiche Unterstützung dar, um in weiterer Folge an der eigenen Studie mit wissenschaftlichem Know-how alleine gut arbeiten zu können.

Auch für TeilnehmerInnen, die bei der Schreibwerkstatt nicht anwesend sein konnten, wurde eine Form der Informationsübermittlung gefunden, sodass auch diese mit allen notwendigen Informationen versorgt wurden, die letztlich auch der Fertigstellung der Studie dienten. Auch dies weist auf die sehr verantwortungsvolle und intensive Betreuung des Lehrgangsteams hin.

1.4 Die eigene Studie

Die Verbindung von Theorie und Praxis zeigte sich in diesem Lehrgang durch die Anforderung, eine wissenschaftliche Forschungsarbeit (Studie) durchzuführen. Diese Verschränkung erlebte ein Teilnehmer in besonderer Form am Abschluss-symposium des Universitätslehrgangs am 15.1.2010: Durch den Vortrag von Ute Stoltenberg (Universität Lüneburg) wurde die Bedeutung der eigenen Studie in Bezug zur wissenschaftlichen Erforschung der Thematik Nachhaltigkeit in besonderer Weise transparent: In den theoretischen Erläuterungen Stoltenbergs hat der Teilnehmer genau das im Vortrag gehört, was auch seine wissenschaftliche Studie als Ergebnis hervorgebracht hat: *„Diese Studie ist die praktische Abbildung einer Theorie für Nachhaltige Entwicklung“* (IP 1, Z. 381-382). Damit zeigte sich die Ernsthaftigkeit des eigenen Forschungsprojektes; für die TeilnehmerInnen wurde sehr deutlich, dass es sich bei ihren Forschungsarbeiten nicht um ein kleines „Micky-Maus-Projekt“ (IP 1, Z. 386) handelte, sondern dass auch ihre Studien ernsthafte Forschungsarbeiten mit wissenschaftlicher Relevanz darstellen. Dies wird als sehr befriedigend, zugleich überraschend und natürlich auch mit großer Freude wahrgenommen.

Die Forschungsarbeit wird insgesamt als sehr arbeitsintensiv und zeitaufwändig beschrieben. Als schwierig gestaltete sich die Bewältigung des Forschungsprozesses im beruflichen Alltag. Hier waren gutes Zeitmanagement, hohe Konsequenz und sehr viel Selbstdisziplin notwendig, um kontinuierlich am Entstehungsprozess der eigenen Forschung zu arbeiten. Das Verfassen der Studie wurde aufgrund des hohen Zeitaufwandes teilweise in den Ferien vorgenommen – es war nicht für alle möglich, sich während der Berufstätigkeit entsprechend intensiv auf das Schreiben zu konzentrieren. Damit sind speziell

der Prozess der Datenauswertung und Interpretation sowie das Verfassen des theoretischen Teils der Studie gemeint. Der Arbeitsaufwand des konkreten Schreibens wurde – wie zwei Interviewpartnerinnen zum Ausdruck bringen – von einigen TeilnehmerInnen unterschätzt. Für die Bewältigung insgesamt wurden die stattfindenden Regionalgruppen, die Schreibwerkstätte und auch der intensive Kontakt zu den jeweiligen TeamleiterInnen als sehr unterstützend empfunden. Der Aufwand der Forschungsarbeit steht für die befragten Personen in einem sehr guten Verhältnis zum Ergebnis – das heißt, Aufwand und Gewinn halten einander die Waage.

Betont wird vor allem von einer Interviewpartnerin, dass im Lehrgang zum einen viel Wert auf Präzisierung der Begrifflichkeit gelegt wurde und dass zum anderen auf die Argumentationslinien und auf die Richtigkeit im wissenschaftlichen Kontext der Studie geachtet wurde. Dies stellt auch einen Mehrwert für die eigene berufliche Tätigkeit dar. Hier findet offensichtlich eine Übertragungsleistung von Lernerkenntnissen in die Praxis statt: *„Ich habe dadurch einen unglaublichen Schatz gewonnen (...) ich habe ganz viel Know-how bekommen, ich kann gut argumentieren (...). Das macht mich sehr sicher“* (IP 2, Z. 203-206).

Was den eigenen Forschungsprozess betrifft, so weist eine Interviewpartnerin darauf hin, dass sich Schwierigkeiten ergaben, an die sie zu Beginn in keinsten Weise dachte. So stellte sich beispielsweise die Verbindung ihres theoretischen Designs mit der tatsächlichen Praxis als schwierig bzw. nicht durchführbar heraus. Hier zeigte sich im Sinne einer praxisgeleiteten Forschung eine immer wieder notwendige Adaptierung und Anpassung der eigenen Forschung an konkrete Gegebenheiten. Auch andere Forschungsgruppen stießen im Laufe des Forschungsprozesses auf Probleme, die – und das wird besonders betont – mit Hilfe der BetreuerInnen gelöst werden konnten. Ein Beispiel dazu zeigt eine Studie, die zu Beginn von der Anlage her zu breit und auch von der Durchführung zu umfangreich war. In diesem Fall wiesen der Betreuer ebenso wie die KollegInnen der Regionalgruppe immer wieder darauf hin, die Studie entsprechend einzugrenzen. Mit Hilfe wertvoller Tipps und Anregungen wurde dies dann auch möglich. Nichts desto trotz verweist die Interviewpartnerin auf Folgendes: *„Am Ende des Projekts waren wir fassungslos über unseren Datenberg“* (IP 3, Z. 253-254).

Übereinstimmend betonen die befragten Personen die ausreichende und wertvolle Unterstützung der BetreuerInnen für die Erstellung der gesamten Forschungsarbeit. Zudem ermöglichte der intensive Austausch zahlreiche Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen: So etwa verweist eine Interviewpartnerin darauf, dass sie durch Diskussionen und Rückmeldungen zu ihrer Forschungsarbeit erst gemerkt habe *„wie schlampig ich manches Mal denke – das ist sehr heilsam“* (IP 2, Z. 166-167).

Auch von Seiten des beruflichen Umfeldes, in dem die TeilnehmerInnen tätig sind, kam offensichtlich während des Lehrgangs zusätzliche wichtige Unterstützung. Dies zeigte sich beispielsweise auch darin, dass für LehrerInnen an einer Schule die Unterrichtseinheiten so verändert wurden, dass sie ihre Studie entsprechend durchführen konnten. Alle InterviewpartnerInnen verweisen auf

die große Rücksichtnahme von KollegInnen und Vorgesetzten. Aber nicht nur die Rücksichtnahme erweist sich als hilfreich beim Entstehungsprozess der Studie, sondern auch die Anerkennung und das Interesse aus dem beruflichen Umfeld heraus. Dies stellt eine Bestätigung für die geleistete Arbeit und das Engagement insgesamt dar, sich neben der Berufstätigkeit einer derartigen Fortbildung zu widmen. Eine Interviewpartnerin drückt dies folgendermaßen aus: *„Großes Interesse kommt vom Rektorat sowieso und auch von den MitarbeiterInnen, die kommen immer wieder. Ich habe die Studie auf unser internes Netzwerk gestellt auf Bitte der KollegInnen, die das mitbekommen haben, weil ich natürlich immer wieder das Thema eingebracht habe und ich hab auch gesagt, ich schreibe an Deiner Studie. Und drei oder vier sind schon gekommen und haben gesagt, dass das total spannend ist. Ein Kollege hat sich die Literatur schon ausgeliehen, weil er sie in einem anderen Kontext zur Erwachsenenbildung bei einem Lehrgang braucht. Das ist wirklich gut, das freut mich sehr. Sogar das Ministerium hat schon angefragt“* (IP 2, Z. 212-218).

Der Gewinn, eigene Forschungsarbeiten in dieser Fortbildung durchzuführen, zeigt sich auf mehreren Ebenen: Auf der individuellen Ebene wurden interessante persönliche Erfahrungen gemacht und gerade das wissenschaftliche Arbeiten als Forschungshandeln als ein besonderer Lernaspekt hervorgehoben. Auf der sozialen Ebene wurde die Erfahrung von Wertschätzung für Engagement zum Ausdruck gebracht; auf der institutionellen Ebene konnte die Erfahrung gemacht werden, dass eigene Forschungsarbeiten als Teil wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung insgesamt betrachtet werden und in größere Funktionseinheiten (z.B. Ministerium) eingebettet sind.

2 Inhalte und angewandte Methoden

Im Themenkomplex Inhalte und angewandte Methoden wurden Fragen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der einzelnen Module und den angewandten Methoden gestellt.

Vorweg jedoch ein paar Worte zur Motivation der Teilnahme am Lehrgang: Eine Interviewpartnerin hat sich aus inhaltlichem Interesse heraus zu diesem Lehrgang angemeldet – ohne Zweckorientierung in Hinblick auf weitere berufliche Aufstiegschancen: *„Ich hab das wirklich gemacht aus Interesse, weil ich mir dachte, das könnte noch etwas sein, das würde mich interessieren“* (IP 3, Z. 53-54).

Nicht immer aber ist es das inhaltliche Interesse, das zur Absolvierung eines Lehrgangs zum Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung motiviert. So stellten auch der zeitliche Aufbau und der mit dem Lehrgang in Verbindung stehende formale Abschluss wichtige Motivationsfaktoren dar: *„Ich bin zu dem Kurs nicht gekommen, weil die Thematik so wahnsinnig interessant war. Ich hab für mich etwas gesucht, das mir zu einem Abschluss verhilft“* (IP 1, Z. 535-536).

2.1 Inhalte

Übereinstimmend betonen die drei InterviewpartnerInnen, dass die gewählten Inhalte der drei aufbauenden Module sehr gut aufeinander abgestimmt sind. So äußert sich eine Interviewpartnerin dahingehend wie folgt: *„Die Inhalte und auch Methoden waren sehr stimmig, das Richtige zum richtigen Zeitpunkt. Ich finde es sehr klug und sehr gut durchdacht, wie es inhaltlich aufgebaut ist“* (IP 2, Z. 242-243). Ein Interviewpartner betont, dass *„die Inhaltskomponente äußerst interessant und informativ“* (IP 1, Z. 52) war.

Die Auswahl der ReferentInnen wird zu einem großen Teil als sehr passend beschrieben. Die Zeit, die für die einzelnen Themenschwerpunkte zur Verfügung stand, erscheint zu einem überwiegenden Teil als durchaus ausreichend. Den Wünschen und individuellen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen wurde auch in Bezug zur inhaltlichen Thematisierung seitens der Lehrgangsführung durchgehend entsprochen.

Die Art, wie das Leitungsteam auch auf das reichhaltige Wissen und die vielfältigen Ressourcen der TeilnehmerInnen einging, dieses reflektierte und in die einzelnen Module mit aufgenommen hat, wird sehr geschätzt: *„Wir sind zum Teil gebeten worden, kleine Inputs zu geben, wenn das Leitungsteam das Gefühl hatte, da gibt es eine Expertise, dann hat das Leitungsteam gesagt, könntest du das bitte nicht übernehmen? Ich finde das total spannend“* (IP 2, Z. 245-247).

Die befragten TeilnehmerInnen haben vor allem in Bezug auf das erste Modul darauf hingewiesen, dass sie sich in dieser Zeit in einer sehr herausfordernden beruflichen Situation befunden haben, was zum Teil auch Auswirkungen auf die Erwartungen an den Lehrgang hatte. Ein Interviewpartner äußert sich dazu wie folgt: *„Es war eine der schwierigsten Arbeitszeiten meines Lebens (...). Ich hatte die Erwartung, dass das jetzt eine Auszeit wird. Naja, in Schlierbach bin ich eines Besseren belehrt worden, das war echt stressig (...) Ich bin in einer sehr stressigen Phase dort in ein sehr anspruchsvolles Kursdesign gekommen“* (IP 1, Z. 18-25). Diese hohe berufliche Herausforderung war vor allem für einen Interviewpartner insofern dafür ausschlaggebend, dass das erste Modul als *„extrem unangenehm empfunden“* (IP 1, Z. 29-30) wurde.

Übereinstimmung herrscht bei allen drei InterviewpartnerInnen in der Hinsicht, dass das erste Modul das arbeitsintensivste vor Ort war: Es kam zu einer Eigendynamik der LehrgangsteilnehmerInnen in Hinblick auf die geforderten Präsentationen: So wurde teilweise bis spät in die Nacht gearbeitet, was einerseits zwar sehr anstrengend war, andererseits jedoch als *„zwar stressig aber unglaublich lustvoll“* (IP 2, Z. 12) beschrieben wird. Diese, zum Teil euphorische Arbeitsstimmung wird als sehr fordernd, aber auch ermüdend empfunden.

Ein anderer Aspekt im ersten Modul betrifft die Tatsache, dass sich die TeilnehmerInnen gleichzeitig als Lernende und Forschende erlebten. Dies stellte sich als sehr ertragreich heraus: Mit dem Auftrag, die Nachhaltigkeit im Seminarort zu erforschen, wurde von Beginn an praktisch an der Erweiterung der eigenen Forschungskompetenz gearbeitet. Es ging hier u.a. darum, wie beispielsweise an einen konkreten Begriff herangegangen wird, wie Interviews

geführt, transkribiert und ausgewertet werden; es ging also um die praktische Erarbeitung grundlegender Forschungsmethoden.

Das zweite Modul wird von den InterviewpartnerInnen unterschiedlich wahrgenommen: Im Verhältnis zum ersten wird es als nicht so arbeitsintensiv erlebt: *„Es war kein Vergleich zur Intensität mit dem ersten Modul“* (IP 3, Z. 72-73). Im Gegensatz zum ersten Modul wird es auch als *„weniger projektzentriert“* wahrgenommen (IP 1, Z. 121). Allerdings werden beispielsweise der methodische Wechsel und die inhaltlichen Aspekte von einem Interviewpartner als besonders interessant hervorgehoben: *„Also so richtig erblüht ist dieser Kurs erst im 2. Modul“* (IP 1, Z. 91). Eine Interviewpartnerin betrachtet dieses Modul – was die Forschungsmethoden und Fragebogenerhebung betrifft – als inhaltliche Vertiefung zum ersten Modul.

Im dritten Modul wussten die TeilnehmerInnen bereits sehr genau, wie ihre Forschungsarbeiten vom Design her aufgebaut sind und wie ihr konkretes Forschungsprojekt aussieht. Das heißt, die Basis für die Studien war zu diesem Zeitpunkt bereits gelegt; einige TeilnehmerInnen waren zum Zeitpunkt, als dieses Modul stattfand, mit ihren Studien bereits sehr weit fortgeschritten. Dies führte auch zu einer differenzierten Wahrnehmung des dritten Moduls und drückte sich folgendermaßen aus: *„Das dritte Modul war toll“* (IP 1, Z. 110) und stellte auch die *„Krönung des Lehrgangs“* (IP 1, Z. 129) dar. Für andere war das dritte Modul inhaltlich zwar nicht die Krönung, hervorgehoben wird hier aber die Freude, einander wieder zu sehen und an dem bereits in den ersten beiden Modulen entstandenen Gruppenzugehörigkeitsgefühl anschließen zu können: *„Es war (...), sobald wir wieder aufeinander getroffen sind, war dieses Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl wieder da. Das war etwas ganz Spezifisches an diesem Lehrgang“* (IP 3, Z. 36-39).

An einem inhaltlichen Aspekt im dritten Modul wird von einer Interviewpartnerin Kritik geübt: Es wurde ein Referent eingeladen, bei dem die Interviewpartnerin darauf verweist, dass dies aus ihrer Sicht nicht sehr passend war. Es hätte vom Thema her eigentlich ein ethischer Zugang zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung sein sollen, worauf sie schon sehr gespannt war. *„Aber dann war es mehr oder weniger eine sehr persönliche Stellungnahme zum Tod und zum Umgang mit kanzerogenen Erkrankungen“* (IP 3, Z. 96-97). Damit hat die Teilnehmerin nicht gerechnet; sie hätte sich unter ethischem Zugang in Bezug zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung etwas anderes vorgestellt. Betont wird in diesem Zusammenhang allerdings, dass dies mit den TeamleiterInnen in weiterer Folge sehr konstruktiv reflektiert und besprochen wurde.

Zusammengenommen betonen die InterviewpartnerInnen, dass der inhaltliche Aufbau des Lehrgangs sehr gut war, das erste Modul als besonders herausfordernd wahrgenommen wurde und die Auswahl der eingeladenen ExpertInnen zu einem großen Teil stimmig war.

2.2 Angewandte Methoden

Die Methode der Aktionsforschung war den LehrgangsteilnehmerInnen zu einem Großteil inhaltlich zwar nicht neu, aber ein eigenes Forschungsprojekt führten sie bislang mit dieser Methode in einer solchen Intensität und Stringenz kaum durch.

Ein Interviewpartner weist darauf hin, dass mit der Methode der Aktionsforschung das eigene Tun bestätigt wird und diese als *„die adäquateste Antwort auf die derzeitige operative Umsetzung des Schulsystems“* (IP 1, Z. 320-321) bezeichnet werden kann. Die Aktionsforschung erscheint ihm auch als eine verteidigbare Methode mit hohem Praxisbezug, mit der auch in Zukunft mehr Forschung an den pädagogischen Hochschulen durchgeführt werden könne. *„Und ich glaube, diese Thematik, die wir da behandelt haben, könnte meiner Meinung nach eine jener Zukunftsprojekte sein, die Forschung auf einem hohen Niveau, aber mit einer bescheidenen, aber nach der Stichprobentheorie haltbaren, Stichprobe durchgeführt wird“* (IP 1, Z. 350-352).

Das konkrete Arbeiten nach der Methode der Aktionsforschung stellte einen besonderen Lernprozess im Sinne eines „learning by doing“ dar und ermöglichte einen flexibleren Zugang zum eigenen Forschungsfeld. *„Die Aktionsforschung, das Zulassen trotz Struktur und dann sagen, was kommt und wie reagiere ich darauf, das war für mich ein neuer Zugang“* (IP 3, Z. 335-336). Auch wenn die TeilnehmerInnen bereits Vorerfahrungen zum Thema Forschung in den Lehrgang mitgebracht haben, so werden die theoretischen Vorträge und das konkrete Forschen (beispielsweise das eigene Erstellen von Fragebögen) als lehrreich betrachtet.

Was die theoretischen Referate zu den Forschungsmethoden betrifft, so gibt es unterschiedliche Stellungnahmen dazu: Einerseits wird betont, dass zu wenig dazu referiert wurde, andererseits wird aber auch zum Ausdruck gebracht, dass es manches Mal etwas zu viel war, denn es fehlte teilweise die notwendige Zeit um die Inhalte zu reflektieren und sie in das eigene Wissensrepertoire zu integrieren.

Der konstruktivistische Ansatz und die damit einhergehenden angewandten Methoden waren weitestgehend aus der Literatur, aber auch aus anderen Fortbildungsveranstaltungen bekannt. Trotz des vorhandenen Vorwissens wurde jedoch der methodisch konstruktive Zugang als sehr bereichernd erlebt. So gab es immer wieder inhaltliche Aspekte, die für die TeilnehmerInnen neu waren. Betont wird auch von einer Interviewpartnerin, dass von Seiten des Leitungsteams das methodische und theoretische Vorwissen der TeilnehmerInnen als wichtige Ressource erkannt und in den einzelnen Modulen auch entsprechend genutzt wurde.

In der Reflexion zur eigenen Lehr- und Unterrichtstätigkeit weist ein Interviewpartner darauf hin, dass er es als befreiend erlebt, dass von einer übergeordneten Instanz, nämlich jener der Universität, konstruktivistische Methoden in Fortbildungsveranstaltungen Anwendung finden. Damit erfährt für ihn das eigene Handeln eine gewisse Legitimation. In den Interviews wird

des Weiteren deutlich, dass von einzelnen TeilnehmerInnen versucht wird, die verschiedenen konstruktivistischen Ansätze und Methoden in das eigene Arbeitsfeld zu transferieren, dort zu reflektieren und dem jeweiligen Kontext entsprechend zu adaptieren und umzusetzen.

Die abendlichen Feedbackrunden in den Modulen werden als sinnvoll und lehrreich bezeichnet: Aus jeder Regionalgruppe berichtet jemand und gibt dem Leitungsteam Feedback darüber, wie die Gruppe den Tag wahrgenommen hat. Dafür ist es notwendig, sich aufmerksam umzuhören, zu überlegen, was in diesen Runden eingebracht wird, dabei selbst auch ein Stück zurück zu treten, denn schließlich ist die Vielfalt der Sichtweisen zu berichten und nicht nur die eigene Position: *„Das heißt, du musstest dich umhören, was bringst du dort ein und das ist vielleicht nicht meine Sicht, sondern die von anderen. Und das wurde ganz ernst genommen und wertschätzend diskutiert und das ist einfach unglaublich. Das schafft eine Atmosphäre des Vertrauens“* (IP 2, Z. 301-304).

Dass es während des Lehrganges auch Präsentationen etwa in Form von Theaterstücken gegeben hat, wird von einer Interviewpartnerin als besonders bedeutungsvoll hervorgehoben: *„Wir wurden ja immer aufgefordert, auch etwas zu präsentieren in Form eines Theaterstücks oder so etwas. Ich habe das sehr genossen. Warum weiß ich nicht. Es war all der spielerische Zugang. Ich habe es wirklich genossen in eine Rolle zu schlüpfen“* (IP 3, Z. 511-513).

In Bezug zur Rolle der LehrgangsteilnehmerInnen als Forschende und Lernende gleichermaßen, wird einhellig darauf verwiesen, dass dies sehr interessant und insgesamt befriedigend erlebt wurde. Eine Interviewpartnerin beschreibt ihre Umgangsweise mit diesen Rollen in Form eines Splittings: *„Sobald du im Seminar oder im Modul bist, ziehst du dich in deine teilnehmende Rolle zurück, nicht passiv, aber ich habe dort eine andere Rolle (...) meine Forschertätigkeit, mein Forscherherz habe ich eher zu Hause gelassen“* (IP 3, Z. 369-172). Sie sieht ihre Rolle in zweierlei Hinsicht: Im Modul als Teilnehmerin und zu Hause als Forscherin.

Das Prinzip, dass die LehrgangsteilnehmerInnen zugleich auch Teil des Forschungsprozesses und des lernenden Reflexionsprozesses sind, wird übereinstimmend als eine sehr spannende und lehrreiche Erfahrung erlebt.

3 Weiterentwicklung des Lehrgangs

In diesem Themenkomplex wurden die InterviewpartnerInnen gebeten, sich in die Rolle einer Lehrgangsführung zu versetzen und zu überlegen, wie sie den Lehrgang weiter entwickeln würden. Als Ergebnis ist Folgendes festzuhalten: Vieles von dem, was im Lehrgang erfahren wurde, würden die Befragten beibehalten. An oberster Stelle steht dabei das Leitungsteam: *„Diese Möglichkeit des kollegialen Austauschs, der im Team auch gelebt wird, habe ich für die TeilnehmerInnen als sehr gewinnbringend empfunden“* (IP 2, Z. 323-324). Vor allem das Lernen am Modell wird dabei besonders hervorgehoben, aber auch die gegenseitige

Unterstützung im Team. Übereinstimmung herrscht auch in der Ansicht, dass ein solcher Lehrgang unbedingt eines kompetenten Leitungsteams bedarf.

Ein Interviewpartner würde den Beginn des Lehrgangs verändern, weil er die Anfangsphase als zu fordernd erlebt hat. Dementsprechend würde er das Setting des Lehrgangs langsamer beginnen: *„Ich würde mir am Anfang im ersten Tag ein bisschen mehr Zeit nehmen für Soziales, für Gruppenfindung, und das in einer passiveren Art und Weise“* (IP 1, Z. 504-508). Eine weitere Veränderung des Lehrgangs würde er in Bezug auf die *„Methodologie“* vornehmen, denn diese war seiner Ansicht nach *„etwas schwach besetzt“* (IP 1, Z. 510-511). Für TeilnehmerInnen, die wenig methodologische Vorerfahrungen hätten, wäre es aus seiner Sicht angebracht, ausführlichere Theorieimpulse zu geben.

Was den zeitlichen Ablauf des Lehrgangs betrifft, so würde von einer Interviewpartnerin eine zeitliche Änderung erfolgen: Sie würde die Termine so gestalten, dass in jeder Jahreszeit ein Modul stattfinden könnte. Sie ist der Ansicht, dass sich die Jahreszeiten eventuell auch auf das gemeinsame Arbeiten auswirken könnten. Demnach würde sie *„von der Stimmung her gesehen ein Sommer- oder Frühjahrsmodul, nicht alles in der Schneezeit (...), also ein lichtintensiveres Modul“* (IP 3, Z. 490-495) anbieten.

4 Lernerfahrungen im Kontext des KOM-BiNE-Konzeptes

Den InterviewpartnerInnen wurde die Grafik des KOM-BiNE-Konzeptes vorgelegt. Folgende Fragen wurden gestellt: In welchen Bereichen waren für Sie im Laufe des Lehrgangs Lernerfahrungen möglich? Wodurch zeichnen sich diese Lernerfahrungen aus? Von welcher Lernerfahrung würden Sie meinen, dass sie einen nachhaltigen Eindruck für Sie hinterlassen hat?

Der Bereich „Gesellschaft“ scheint für einen Interviewpartner eher untergegangen zu sein: Er ist der Ansicht, dass dafür etwas mehr Zeit und Platz zum Philosophieren ebenso wie auch zum Müßiggang notwendig gewesen wäre.

Was den Bereich „Wissen und Können“ betrifft, so wurde auf der Metaebene viel dazu gelernt – darin sind sich die InterviewpartnerInnen einig. Die Methodologie ist im Lehrgang allerdings teilweise etwas zu kurz gekommen. Verwiesen wird jedoch darauf, dass gerade im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und Forsches ein großer Lernerfolg und Kompetenzzuwachs zu verzeichnen ist.

In den Bereichen „Werten und Fühlen“ wurde viel gelernt, da es beispielsweise immer wieder darum ging, die eigene Arbeit und auch die der anderen TeilnehmerInnen zu bewerten, sie vor den eigenen Wertmaßstäben zu reflektieren und zu diskutieren. Werten und Fühlen waren sehr wichtige Elemente des Lehrgangs *„im Sinne dieser unglaublichen Verinnerlichung der Bedeutung der Nachhaltigkeit, wie wichtig das ist (...) nicht nur auf die Umwelt, sondern wirklich auf die Bildung, wie notwendig das ist“* (IP 2, Z. 388-393).

Die Bereiche „Kommunizieren“ und „Reflektieren“ werden als wesentliche

Kernpunkte des Lehrgangs betrachtet: *„Kommunizieren und reflektieren war irrsinnig gut, also das war eine Kernkompetenz, mit wem man alles kommuniziert hat und geredet hat, das war eigentlich Schwerpunkt des Kurses“* (IP 1, Z. 635-637). Eine Lehrgangsteilnehmerin betont, dass sie im Bereich des Reflektierens den größten Lernzuwachs für sich selbst erkennt: *„Ich bin mir bewusst geworden, wie ich exakter etwas zu Papier bringen kann“* (IP 3, Z. 498-499). Auch für die Arbeit im eigenen Lehrbetrieb – so die Aussagen – können die TeilnehmerInnen gerade aus diesem Bereich sehr profitieren.

Was die Bereiche „Visionen entwickeln, planen und organisieren, netzwerken“ betrifft, so weisen die InterviewpartnerInnen übereinstimmend darauf hin, dass sie in diesen Punkten bereits sehr viel an Vorerfahrung mitgebracht hätten und es hier kaum zu einem nennenswerten Lernzuwachs gekommen sei.

Eine Interviewpartnerin betont, dass für sie Lernerfahrungen in jedem Bereich und auf jeder Stufe des Modells möglich waren und dass es für sie überall in unterschiedlicher Ausprägung zu einer Wissenserweiterung gekommen ist. Auch kann sie ihrer Einschätzung nach die gemachten Erfahrungen in die eigene Berufspraxis gut übertragen und dort weiter entwickeln. So weist sie etwa darauf hin, dass sie bei beispielsweise bei Anfragen von KollegInnen zur Schulentwicklung sehr viel von den Erfahrungen aus dem Lehrgang mit aufnehmen kann: Sie verfügt aufgrund des Lehrgangs über reichhaltiges theoretisches Wissen – sei dies nun in Hinblick auf Teamarbeit, Partizipation, Reflexion oder aber auch auf die wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

5 Fazit

Insgesamt wird der Lehrgang sowohl von der inhaltlichen Konzeption als auch von der konkreten Durchführung sowie vom Engagement der Lehrgangsleitung und von der Zusammenarbeit mit den TeilnehmerInnen untereinander als sehr positiv wahrgenommen. Betont wird von allen, dass sich die TeilnehmerInnen in den Modulen, Regionalgruppen und in der Schreibwerkstätte eine gewisse Sicherheit holen konnten, indem die Möglichkeit bestand, mit dem jeweiligen Betreuer bzw. der jeweiligen Betreuerin unmittelbar Kontakt aufzunehmen um Informationen zu bekommen, die für das Verfassen der eigenen Forschungsarbeit notwendig waren. Auch wenn die Lernerfahrungen weniger konkret in Bezug zur inhaltlichen Thematik, nämlich zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Ausdruck gebracht wurden, so hat sich eine Teilnahme an diesem Lehrgang für die interviewten TeilnehmerInnen zusammenfassend aus humanen, sozialen, wissenschaftlichen und methodischen Gründen durchaus gelohnt:

- Human deshalb, weil dieser Lehrgang von gelebter Wertschätzung getragen wurde: *„Es war einfach basisdemokratisch (...) und wir haben uns als Gruppe sehr geschätzt“* (IP 2, Z. 31-33).

- Sozial deshalb, weil die TeilnehmerInnen sich gemeinsam als kreatives und unterstützendes Team erlebt haben. Das Leitungsteam hat sich diesbezüglich als ein vorbildliches Modell dargestellt: *„Das Soziale, das war irrsinnig spannend, das war überhaupt der Kern, der Kernpunkt des ganzen Kurses“* (IP 1, Z. 76-77). *„Man sagt ja, Lernen ist immer Beziehung, lernen ist immer Beziehungsarbeit, Beziehungssache, das war sehr viel, den ganzen Kurs über“* (IP 1, Z. 167-169). Auch der Humor, die Freude und Fröhlichkeit im sozialen Umgang miteinander sind in diesem Lehrgang ein förderliches Element für eine Bildung mit nachhaltigem Charakter gewesen: *„Es war sehr kreativ, und auch unglaublich lustig, wir haben wahnsinnig viel gelacht“* (IP 2, Z. 422-423).
- Wissenschaftlich deshalb, weil sich in diesem Lehrgang Theorie und Praxis durch die Anforderung, eine wissenschaftliche Studie durchzuführen, gut ergänzt haben – dies stellte ein konkretes Potenzial für diverse Lernerfahrungen dar: *„Ich bereue es nicht, dass ich den Lehrgang gemacht hab (...) ich möchte den Lehrgang nicht missen und auch die Arbeit an meiner Studie möchte ich nicht missen. Ich profitiere davon. Ich bereue es nicht, dass ich das noch gemacht habe auf meine alten Tage“* (IP 3, Z. 531-535).
- Methodisch deshalb, weil durch den Aktionsforschungsansatz und die konstruktivistischen Methoden Neues in das eigene Berufsleben transferiert werden konnte: *„Dieser Kurs war in gewisser Weise in gewissen Maßen für mich befreiend, weil ich da von einer (...) ‚übergeordneten Instanz‘, der Universität, der man ja Vertrauen entgegen bringt, dass das geht. Ja, und dass es auch legitim ist so zu unterrichten. Das heißt, da hat man eigentlich durch eine Fremdperspektive mir geschafft, meine eigenen Fesseln, (...) die man sich selbst auferlegt und die man auferlegt bekommt, (...), meine Fesseln dann mit gutem Gewissen loslassen und ich mach es jetzt anders. (...) Und das war so der Persil-Schein, der Kurs, der Persilschein, eine andere Methodik und eine andere Didaktik auch guten Gewissens zu machen“* (IP 1, Z. 436-447).

Eine Interviewpartnerin drückt ihre Sichtweise zum Lehrgang zusammengefasst wie folgt aus: *„Es ist im Gesamten ein unglaublich gutes, positives Gefühl, dass das etwas sehr Gescheites war, was ich da gemacht habe. Es hat mir sehr gefallen, ich habe sehr sehr viel gelernt“* (IP 2, Z. 478).

TEIL III

Studien der TeilnehmerInnen



Aktionsforschung treibt Bildung für Nachhaltige Entwicklung an

Katharina Soukup-Altrichter, Franz Radits, Franz Rauch & Regina Steiner

Wie im ersten Kapitel ausgeführt, verstehen wir Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als eine regulative Idee. Eine regulative Idee muss sich ausdifferenzieren und Konturen gewinnen, indem sie praktiziert wird. Zur theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit einer regulativen Idee bietet sich daher Praxis verknüpft mit Forschung an.

Aktionsforschung ist eine Forschungsstrategie, die Forschung und Weiterentwicklung von Praxis iterativ verbindet (vgl. Altrichter 1990). Aktionsforschung unterstützt einen Entwicklungsprozess, der auf die Veränderung der konkreten Praxis zielt, indem PraktikerInnen Fragestellungen aus ihrem eigenen Berufsalltag erforschen und daraus Erkenntnisse zur Weiterentwicklung dieser, ihrer Praxis ziehen.

Die Untersuchung berufspraktischer Situationen durch PraktikerInnen führt so zu einer Verbesserung der aktuellen Situation, entwickelt deren praktische und theoretische Kompetenz zur Bewältigung beruflicher Situationen weiter und trägt

so zur Erweiterung des Wissens der Profession bei (vgl. Altricher & Posch 2007; Posch 2001). Neben dem handlungstheoretischen Kern (Kreislauf von Aktion und Reflexion) enthält der Aktionsforschungsansatz in der Stenhouse-Elliott-Tradition noch ein zweites Kernkonzept: das der „professional community“. Professional Communities können eine PraktikerInnengruppe in einem Entwicklungsprojekt, ein Fortbildungskurs, das Kollegium einer Pädagogischen Hochschule oder die MitarbeiterInnen einer Abteilung sein. Professionelles Lernen, Arbeiten und Forschen wird mit dieser Brille nicht nur als individueller, sondern auch als sozialer Vorgang verstanden (vgl. Altrichter 2002). Der „community“-Gedanke ist gewissermaßen die Erweiterung der Autonomie der Einzelperson auf die Vernetzung mit anderen.

1 Was haben Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung miteinander zu tun?

Wir gehen von der These aus, dass Aktionsforschung als iterative Verbindung von Handeln und Forschen mit einem Bildungskonzept korrespondiert, das als Zieldimension eine reflexive Gestaltungskompetenz definiert. Erkenntnis und Entwicklung sind zentrale Kategorien, auf die sich sowohl Aktionsforschung als auch Bildung für Nachhaltige Entwicklung beziehen.

Die zentrale Bezugskategorie bei Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung kann in einem Lernbegriff gesehen werden, der sich in autonomer und vernetzter sowie forschend reflektierender Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet. Lernende erforschen und reflektieren handelnd eigene Ziele, Standpunkte und Handlungsstrategien und werden in die Lage versetzt, selbstbewusst und partizipativ das eigene Lebensumfeld mit zu gestalten. Theorie und Praxis werden dabei als ineinander verwoben und sich aufeinander beziehend angesehen.

Die Einbeziehung von Betroffenen – und mehr noch „Empowerment“ – weisen als historische Wurzeln der Aktionsforschung auf den starken emanzipatorischen Bezug hin. Bildungsprozesse können seit der Aufklärung wiederum als selbstbewusste Rekonstruktion der Welt verstanden werden. Die gebildete Person ist eine, die versucht, durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der (Um)Welt Zusammenhänge zu verstehen und Sinn zu generieren sowie gestaltend Einfluss zu nehmen. Diese reflektierte Intervention ist die Grundlage für Lernprozesse.

Aktionsforschung kann als Forschungsstrategie angesehen werden, in der Entwicklungs- und Erkenntnisinteresse verbunden werden oder anders ausgedrückt: Aktionsforschung lebt durch einen iterativen Bezug von Aktion (Handlung) und Reflexion. Dies korrespondiert mit dem Prozess reflexiver Gestaltungskompetenz, in dem Menschen und Menschengruppen reflektiert intervenieren mit dem Ziel Nachhaltige Entwicklungsprozesse zu unterstützen

bzw. zu ermöglichen. Spezifischer methodisch betrachtet, bietet Aktionsforschung ein Repertoire an Instrumenten um Nachhaltige Entwicklung zu gestalten (vgl. Rauch 2005).

2 Ergebnisse der Lernprozesse im BINE Lehrgang

In den folgenden Kapiteln können Lernergebnisse der TeilnehmerInnen des BINE-Lehrgangs anhand der von ihnen verfassten Studien nachvollzogen werden. Dieser den Studien vorgelagerte Text stellt einen Versuch dar, die Ergebnisse auf der Folie einiger Elemente des Lehrgangskonzeptes zu reflektieren. In einem Reflexionsgespräch haben drei Mitglieder des Lehrgangsteams zentrale Entwicklungsfelder, die in den Studien thematisiert wurden, herausgesucht und diese mit Elementen des Lehrgangskonzeptes verbunden und in Thesen zusammengefasst.

2.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung startet mit zentralen Anliegen der Umweltbildung

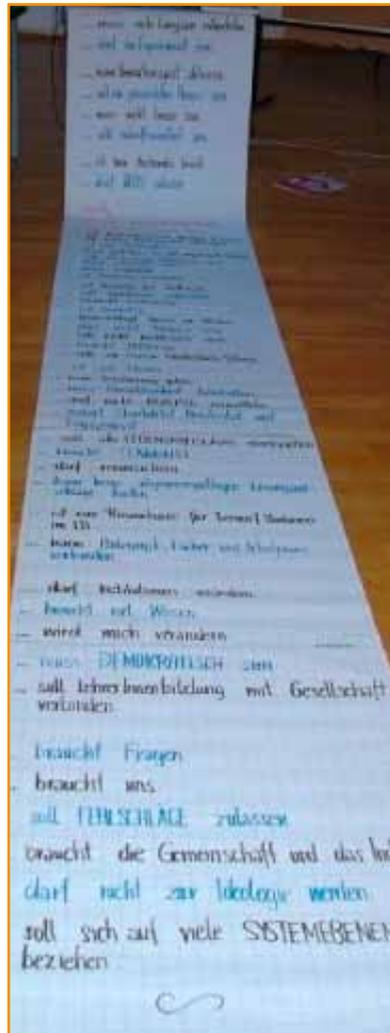
BNE hat sich in Österreich vor allem aus der Umweltbildung entwickelt (auch ein Großteil der Mitglieder des Lehrgangsteams hat Wurzeln in der Umweltbildung). Es kommt daher nicht von ungefähr, dass einige der Studien Umweltthemen und den Umgang mit Natur zum Ausgangspunkt ihrer Entwicklungsprojekte machen. In der Studie von Michael Nader und Max Mittendorfer ist es „Der Schulgarten“, der als „Ort lebensbezogenen Lernens“ entwickelt wird. Dieses Projekt wird auf Klassenebene gestartet und entwickelt sich rasch zu einem partizipativen Unternehmen, das Eltern aktiv einbezieht und sich mit der Ausbildung der Studierenden an der Pädagogischen Hochschule vernetzt. Eine weitere Studie mit diesem Fokus stammt von Martina Luger: „das rockt‘ – Förderung von Engagement von Jugendlichen im Nationalpark Thayatal“. Die Jugendlichen, deren Engagement gefördert werden soll, kommen aus der Region des Nationalparks. In der Studie werden Aspekte einer Community Education, die über klassische Umweltbildungsanliegen hinausgehen, sichtbar. Heidemarie Wagner und Roswitha Wolf greifen die Idee einer „Green Pedagogic“ auf, entwickeln eine kompetenzfördernde Lernumgebung für Jugendliche und vernetzen bei der Umsetzung ihrer Ideen Schule und Hochschule. „Gartenpädagogik“ hat den Anspruch, wichtige sozialpädagogische Probleme lösen zu können. Dieses Desiderat untersuchen die Autorinnen und kommen zum Schluss, dass es wenig Sinn macht, monokausale Wirkungsbeziehungen zu identifizieren. Die Kooperation auf gleicher Augenhöhe zwischen Schule und Hochschule, LehrerInnen und DozentInnen, sowie Räume für eigenständige Lernerfahrungen führten zu einem Bündel von positiv erlebten Lernerfahrungen bei SchülerInnen.

2.2 Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung zielen auf Veränderung ab

Sowohl Umweltbildung als auch das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung haben einen hohen Veränderungsanspruch. Dies zeigte sich auch deutlich als die TeilnehmerInnen am Ende des ersten Moduls ihr Verständnis von BNE in Form von Stichworten charakterisierten:

BINE ist..., BINE soll..., BINE muss...,
BINE kann..., BINE darf...

- ist ein Prozess
- darf nicht REZEPTE vermitteln
- soll zukunftsorientiert sein
- braucht TEAMGEIST!
- darf verunsichern!
- braucht Hoffnung
- soll zu einem Umdenken führen
- ist Initiator für Reflexionen
- soll Strukturen aufbrechen
- ...



Die Veränderungsstrategien, die in den Studien beschrieben wurden, könnte man entlang der drei Kategorien einordnen, die nach Anton Strittmater (2001) wesentliche Bedingungen für die Implementation von Neuerungen darstellen: „Können“, „Müssen“ und „Wollen“, wobei günstige Bedingungen für die Aufnahme von Neuerungen dann bestehen, wenn alle drei Voraussetzungen erfüllt sind. Die AutorInnen der Studien setzen daher vermutlich mit ihrer Strategie jeweils dort an, wo sie Defizite konstatieren.

2.2.1 **Wollen** setzt u.a. Gestaltungsmöglichkeiten oder ethische Verantwortlichkeit voraus. In der Studie von Veronika Sampl „Professionalisierung durch Reflexivität“ wird das Portfolio als ein Werkzeug zur Selbststeuerung von Lernprozessen untersucht. Es findet hier Einsatz in den Schulpraktischen Studien und kann als ein Mittel zur Unterrichtsentwicklung angesehen werden. LehrerInnen, die gelernt haben, ihr Lernen bewusst selbst zu gestalten, werden dies auch bei der Gestaltung der Lernprozesse mit ihren SchülerInnen beachten: Lernen aus innerem Antrieb, gesteuert durch eigenes Wollen. Außerdem dienen diese Erfahrungen dem Weiterlernen der Lehrpersonen im Beruf.

2.2.2 Am **Können** anzusetzen entspricht dem klassischen LehrerInnen-Fortbildungskonzept. Allerdings stellt Elisabeth Steininger in ihrer Studie „Nachhaltige Entwicklung in Bildungsprozessen und in der LehrerInnenfortbildung“ fest, dass man Veränderung durch LehrerInnenfortbildung unterstützen und diese deshalb anders – nämlich in Form von Beratung – anbieten muss. Dabei setzt Könnensunterstützung an Fragen der Lehrenden an, die diese zur Umsetzung ihrer Entwicklungsprozesse brauchen. Diese Beratung für Schulentwicklung wirkt einerseits motivierend für die Lehrpersonen und führt andererseits durch Können zu Veränderung.

Stefan Germany konstatiert in einem anderen Bereich Beratungs- und Unterstützungsbedarf. „HeLv – Helpdesk für LehrerInnen verhaltensauffälliger SchülerInnen“, ein Onlineberatungsangebot, soll LehrerInnen bei der Veränderung ihres Umgangs mit verhaltensauffälligen SchülerInnen unterstützen.

2.2.3 **Müssen** bezieht sich auf Anforderungen von außen, z.B. Rahmenregelungen, die Druck für Innovationen ausüben. Ulrike Haitzmann¹ zeigt in ihrer Studie „Testwirklichkeit – Unterrichtswirklichkeit – Versuch eines Brückenschlags“ auf, wie Rückmeldung durch Testungen ebenfalls zu Unterrichtsentwicklung führen kann, wenn etwa Ergebnisse aus Leistungsmessungen Handlungsbedarf anzeigen. Angeregt wird diese Veränderung des Unterrichts hier durch Druck von außen und fällt daher unter die Kategorie „Müssen“.

Gabriele Hösch-Schagar formuliert als Antwort auf ihre Frage „Was brauchen Schulen um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) implementieren zu können?“: Veränderung brauche Selbstverpflichtung, z.B. durch Implementation

¹ Diese Studie ist zum Zeitpunkt der Herausgabe dieser Publikation noch in Arbeit

der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Leitbildern und Schulprogrammen. Veränderung wird in ihrem Entwicklungsprojekt durch Fortbildung begleitet und durch Selbstverpflichtung verstetigt. Durch Fortbildung wird einerseits Unterstützung angeboten (Können) und andererseits wird die Selbstverpflichtung zur Weiterentwicklung im Schulprogramm (Müssen) festgeschrieben.

„Zur Verwirklichung der Ziele einer Nachhaltigen Entwicklung braucht es Gestaltungskompetenzen, wie vorausschauendes und vernetztes Denken, interdisziplinäres Herangehen, Partizipationsstrategien, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit.“ So haben wir im Lehrgangsfolder Dimensionen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung beschrieben. Diese Dimensionen finden sich auch in Studien der TeilnehmerInnen wieder:

2.3 Bildung für Nachhaltige Entwicklung braucht Partizipation

In fünf Studien waren Beteiligung, Partizipation und Übernahme von Verantwortung zentrale Themen. So wird etwa in der Studie von Gertrude Lotter und Gabriele Eipeldauer „[Un]Abhängigkeit hat ihren Preis‘ – SchülerInnen gestalten ein Partizipationsprojekt“ dargestellt, dass Partizipation von SchülerInnen auch bedeutet, dass LehrerInnen Macht abgeben müssen, was nicht immer einfach ist, vor allem dann nicht, wenn SchülerInnen ganz anders vorgehen, als sich das die LehrerInnen vorgestellt haben. Dies bietet neue Herausforderungen und kann auch zu unvermutet anderen Resultaten der Unterrichtsarbeit führen.

2.4 Bildung für Nachhaltige Entwicklung braucht Kooperation und Vernetzung von Institutionen

Kooperation findet statt zwischen Institutionen: LehrerInnenausbildung und Schule (Nader & Mittendorfer, Wagner & Wolf), LehrerInnenfortbildung und Schule (Steininger, Hösch-Schager), zwischen LehrerInnen einer Schule, die ein Team bei der Umsetzung des Ökolog-Schwerpunktes bilden (Eipeldauer & Lotter) und schließlich zwischen den TeilnehmerInnen des Lehrgangs, die einander beratend und unterstützend bei der Durchführung der Entwicklungsprojekte zur Seite stehen.

2.5 Bildung für Nachhaltige Entwicklung braucht Reflexion

Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit stellt eines der Grundprinzipien des Lehrgangs dar und ist konstitutives Element aller Studien, die Forschung und Entwicklung iterativ miteinander im Sinn der Aktionsforschung verbinden. Aus der Reflexion der Erfahrungen und handlungsleitenden theoretischen Annahmen

der PraktikerInnen entsteht jenes Wissen, das Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung und Implementierung der Aktionsidee wird. Man kann das exemplarisch an der Arbeit von Katharina Salzmann² sehen: „Partizipative Entwicklung eines Beurteilungsinstrumentes für schulpraktische Studien“. Die Autorin ist in ihrer Institution verantwortlich für die Entwicklung eines Beurteilungsinstrumentes für die Leistungen der Studierenden in der Schulpraxis. Ein heikles Unterfangen, wie Generationen von ReformeInnen der schulpraktischen Studien wissen. Zu Projektbeginn gibt es praktisch keine Verbindlichkeiten zwischen der endbeurteilenden Hochschule und den beurteilenden PraxislehrerInnen. Die Motivation kriteriengeleitete Rückmeldung an die Hochschule zu geben ist sehr unterschiedlich. Die Autorin bezieht nun die PraxislehrerInnen und die Studierenden in einem mehrstufigen Prozess in die Entwicklungsarbeit ein. Gemeinsame Reflexion der Erfahrungen mit den verschiedenen Kriterien in den Beurteilungsbögen schafft Wissen zur Verbesserung des Beurteilungsinstrumentes und führt schließlich zur Passung für alle Beteiligten.

2.6 Bildung für Nachhaltige Entwicklung braucht kompetente LehrerInnen, die Schule und Unterricht gestalten können

Dazu hoffen wir mit dem Lehrgang einen Beitrag geleistet zu haben. Zielgruppe des BINE-Lehrgangs waren LehrerbildnerInnen. Ihre Aufgabe im Lehrgang war Entwicklungsprojekte an ihren Institutionen durchzuführen, zu dokumentieren und zu erforschen. Dadurch sollten Sie für ihre weitere Tätigkeit Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung erwerben und bereits während des Lehrgangs beginnen, Veränderungsprozesse in ihren Institutionen zu initiieren.

3 Literatur

- Altrichter, H. (1990). Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.
- Altrichter, H. (2002). Die Rolle der „professional community“ in der Lehrerforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 17-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Posch, P. (2001). Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 3, Heft 1, S. 27-38.

² Diese Studie ist zum Zeitpunkt der Herausgabe dieser Publikation noch in Arbeit

- Rauch, F. (2005). Aktionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch, & U. Kattmann (Hg.), *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung* (S. 71-84). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Strittmatter, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In *journal für schulentwicklung* 5 (2001) 4, 58-66.



LehrerInnenwissen sucht einen Text zwecks Mitteilung.

Ein Leitfaden zum Aufbau und zum Schreiben einer Studie¹

Franz Radits & Katharina Soukup-Altrichter

Die hier vorgestellte Textstruktur soll beim Konzipieren und Schreiben einer Studie helfen. Sie ist im Verlauf der Betreuung von Diplomarbeiten und Unterrichtsforschungsprojekten entstanden. Ausgangspunkt war ein Modell, das im Rahmen des PFL-Lehrgangs (vgl. Posch/Rauch/Kreis 2000, S. 37) entwickelt wurde. Im Universitätslehrgang „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ brüteten wir an einer Verbesserung des Modells, im Rahmen einer Schreibwerkstatt des **Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung** (IMST³, UNI Klagenfurt) erhielt es die jetzige Form – durch intensive Rückmeldungen forschender LehrerInnen. Das Modell ist jedoch noch immer „in Arbeit“.

¹ Dervorliegende Beitrag stützt sich auf einige Argumentationen, die schon in F. Radits, M.-L. Braunsteiner & K. Klement (Hg.) (2005). Konzepte und Werkzeuge für Forschung in der LehrerInnenbildung. Perspektiven für Nachhaltigkeit (S. 166-171). Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung, Band 3, PAB Baden: 2005, S.166-171 veröffentlicht wurden.

Das Forschungsfeld der Studie ist die eigene Unterrichtspraxis, die eigene Tätigkeit als LehrerIn, LehrerbildnerIn oder als UnterrichtspraktikantIn. Das Ziel der Studie: Das eigene pädagogische und fachdidaktische Handeln besser zu verstehen, anderen die empirisch gestützten, durch systematische Reflexion der Praxis gewonnenen Einsichten mitzuteilen, oder gelungenen, vielleicht auch weniger gelungenen Unterricht zu dokumentieren und in Bezug auf bestimmte Ziele zu evaluieren (Evaluationsstudie).

Der Ausgangspunkt: Ein/e LehrerIn, ein/e Studierende/r, ein/e LehrerbildnerIn hat eine Idee, seinen/ihren Unterricht zu verbessern. Die LehrerInnen wollen über bestimmte Aspekte ihrer Tätigkeit Genaueres wissen. Diese Absicht führt sie zu einer Fragehaltung gegenüber ihrer Tätigkeit, genauer gesagt, gegenüber jenem Problembereich, über den sie „Genaueres“ wissen wollen (Forschungsfragen). Zu jenen Fragen formulieren forschende LehrerInnen Vermutungen („Hypothesen“) – sie haben jedoch noch keine Antworten. Eine drängende Frage stehen zu lassen, um sie zu bearbeiten ohne sofort zu antworten, fällt uns Lehrenden schwer: Unterricht verlangt von LehrerInnen laufend Entscheidungen und Reaktionen. Zeit für Reflexion ist meist erst nachher und wird vielfach nicht als Teil der LehrerInnenarbeit, die in zu haltenden Unterrichtsstunden gemessen wird, gesehen. Erstens sind LehrerInnen in Unterrichtssituationen gewohnt, rasch auf das Unterrichtsgeschehen zu reagieren: Wir beobachten ein störendes Kind, sehen das hämische Lächeln zweier SitznachbarInnen und ziehen den Schluss: Ich muss die Sitzordnung ändern. Die Erfahrung gibt uns oft Recht. Zweitens haben wir – auch wenn wir erst in der Schulpraxis als Studierende unterrichten, eine Menge Wissen und Erfahrungen über Unterricht und Schule, waren wir doch alle zumindest 12 Jahre in dieser Institution; bei LehrerInnen wird einiges auch während Aus- und Fortbildungen und eigener Praxis dazugekommen sein. Das Denken und Handeln von LehrerInnen ist daher stark lösungs- und handlungsorientiert, weniger fragen- und forschungsorientiert.

Fragen, Daten sammeln, analysieren und interpretieren: Eine Problemstellung der Praxis forschend fragend zu beantworten ist ein Luxus: Die Lehrerin nimmt sich Zeit. Sie verschiebt die Lösung auf später. Sie lagert das Problem zwecks Bearbeitung und tieferer Einsicht aus dem Unterricht aus. Bevor rasch – wie üblich aus der Erfahrung – ein Problem gelöst wird, wird Unterricht zu einem Ort, an dem gezielt Daten zur anstehenden Frage gesammelt werden: Das Unterrichtsgeschehen selbst wird auf mehr oder weniger versteckte Daten (Hefte, Zeichnungen, Erinnerungen ...) systematisch abgesucht. KollegInnen werden gebeten, ihre Beobachtungen mitzuteilen, den einen oder anderen Schüler zu befragen oder in den Unterricht geholt, um zu beobachten. Die Daten werden analysiert, das heißt sie werden unter dem Aspekt der Forschungsfragen zusammengeführt und auf neue Informationen hin untersucht. Diese befragt die Lehrerforscherin nun auf ihre Bedeutungen hin (Diskussion, Interpretation), diese werden dann von ihr interpretiert.

Auf Basis dieser neuen Erfahrungen ziehen LehrerInnenforscherInnen Schlüsse für ihr zukünftiges Handeln im Unterricht (Resümee, Ausblick):

Den eigenen Unterricht verbessern: Die Ergebnisse der Untersuchung werden in den Unterricht zurückgespielt, der Unterricht wird auf Basis der gewonnenen, neuen Einsichten verändert und verbessert.

Sich einen Reim auf seine Beobachtungen machen – die Erfahrungen anderer nutzen: Verbesserung des Unterrichts durch Forschung hat den Vorteil, dass sie auf empirisch festerer Basis erfolgt. Zudem haben forschende LehrerInnen Erfahrungen anderer, zu ihren oder zu ähnlichen Problemstellungen gesammelt und verwenden diese Lesefrüchte zur genaueren Definition ihres Problems, zur Präzisierung ihrer Fragen und zur Interpretation ihrer Ergebnisse, denn keine Problemstellung ist wirklich neu. Viele Antworten anderer liegen schon in diversen Publikationen vor. Sie passen mehr oder weniger zur eigenen Praxis: Die Lektüre von den Erfahrungen und Analysen anderer durch kollegialen Austausch in der professionell community oder die Lektüre von Aktionsforschungsstudien anderer LehrerInnen bzw. ForscherInnen hilft, erforschte Probleme genauer zu fassen.

Die Erfahrungen und neuen Einsichten mitteilen – schreiben: Dabei soll das Strukturschema helfen. Es muss nicht Schritt für Schritt „abgearbeitet“ werden. Wir empfehlen, das Modell als Orientierungshilfe zu nutzen. Für jeden der angegebenen Schritte wird auf der linken Seite der **Inhalt des Kapitels** (Was soll ich in diesem Kapitel schreiben?) meist in Form von Leitfragen angegeben. Auf der rechten Seite wiederum werden, meist in Form sogenannter Leitfragen, Kriterien für dessen **Qualität** (Was muss in dem Kapitel enthalten sein und wie muss es geschrieben sein, damit es als gelungen gewertet werden kann)? genannt.

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
1. Einleitung	
Entwicklungsinteresse	
LehrerInnen schreiben diesen Teil in ihrer Rolle als EntwicklerInnen und ProjektleiterInnen. Sie berichten.	
Ausgangspunkt	
<ul style="list-style-type: none"> ● Was führte zu meiner Initiative, Unterrichtsidee oder zu meinem Projekt? ● Von welchen Vorerfahrungen und von welchem Vorwissen gehe ich aus (<i>Eigene Berichte, Literatur ...</i>)? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Werden begriffliche und theoretische Vorkenntnisse (samt Quellenangaben) geklärt? ● Können die LeserInnen meine Problemstellung erkennen? ● Wird Fachliteratur zur Abgrenzung des Problems verwendet?

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
Ziele und Erwartungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Was wollte ich erreichen? • Woran hätte ich „bemerkt“, dass ich diese Ziele erreichte (Indikatoren)? • Welche Erwartungen hatte ich in Bezug auf meine Ziele? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wird mein Entwicklungsinteresse verständlich mitgeteilt?
Aktivitäten/Verlauf	
<p>In diesem Teil berichtet der/die AutorIn über das Unterrichtsgeschehen/ Projektgeschehen. Sie informieren die LeserInnen über das <i>Wer? Was? Wann? Wie? Wo? Warum? Umfeld? ...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ist der Projektbericht lebendig, anschaulich & konkret? • Keine Vorwegnahme der Evaluation? • Werden Situationen und Geschehen plastisch und lebendig beschrieben? • Können LeserInnen nachvollziehen, was mit welcher Absicht abgelaufen ist?

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
<p>Forschungsinteresse > Forschungsfragen <i>LehrerInnen schreiben diesen Teil und die folgenden Kapitel als ForscherInnen</i></p>	
<p>Forschungsfragen sind Werkzeuge. Sie helfen beim Eingrenzen des Forschungsfelds, beim Suchen und Lesen der Literatur. Sie sind wie eine Brille durch die die forschenden LehrerInnen auf ihr Forschungsfeld, den Unterricht/ihr Projekt blicken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was interessiert mich an meinem Projekt besonders? • Worüber will ich mehr wissen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Können LeserInnen nachvollziehen, was durch den Forschungsprozess herausgefunden werden soll?

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
Annahmen / Hypothesen	
<ul style="list-style-type: none"> ● Welches Ergebnis erwarte ich? ● Warum erwarte ich dieses Ergebnis? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Werden die Annahmen mit Vorwissen (eigenen Erfahrungen, Literatur ...) gut begründet?
2. Methodik/Methoden	
<ul style="list-style-type: none"> ● Wie habe ich Daten zu meinen Fragen erhoben? ● Warum habe ich diese Methoden gewählt? ● Wie habe ich die Daten analysiert? ● Was schränkt die Aussagekraft meiner Analyse ein? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Werden durch die methodische Vorgangsweise unterschiedliche Perspektiven erfasst? (<i>Triangulation</i>) ● Werden die verwendeten Methoden kritisch diskutiert? ● Wurden durch die Daten neue Informationen gewonnen? ● Passen die Erhebungsinstrumente zu dem, was erforscht werden soll?
3. Ergebnisse	
<ul style="list-style-type: none"> ● Was habe ich zu meinen Forschungsfragen herausgefunden? <p><i>Hier werden die Ergebnisse der DATENANALYSE (nicht die Rohdaten, wie etwa die Antworten auf Fragebogenfragen) nackt und uninterpretiert angeführt.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Werden die Daten genau dokumentiert? ● Werden die Daten, wenn möglich in Tabellenform übersichtlich dargestellt? ● Werden Äußerungen von Personen im O-Ton lebendig dargestellt und in Paraphrasen sinngetreu konzentriert? ... ● Wird auf Interpretation verzichtet? ● Ermöglichte ich LeserInnen, sich ein eigenständiges Bild zu machen?

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
4. Interpretation	
<ul style="list-style-type: none"> • Wie interpretiere (erkläre) ich meine Ergebnisse? • Was bedeuten meine Ergebnisse für mich? ... In Hinblick auf meine Forschungsfragen, Vorerfahrungen, Annahmen, der Erfahrungen anderer (Literatur...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Werden meine Schlüsse so transparent dargestellt, dass die Darstellung den LeserInnen Platz für eigene Interpretationen lässt? • Werden meine Interpretationen/Schlüsse mit den Ergebnissen/Daten belegt? • Werden meine Interpretationen/Schlüsse mit Literatur, den Erfahrungen anderer in Beziehung gesetzt?
5. Resümee/Ausblick	
<ul style="list-style-type: none"> • Was mache ich jetzt anders als früher? • In welche Richtung geht es jetzt weiter? • Auf Basis welcher neuen theoretischen Einsichten werde ich mein Handeln verändern? • Was ich noch sagen wollte? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie plausibel sind meine Schlussfolgerungen? • Werden Pläne für die Zukunft auf Basis der Erfahrungen des abgeschlossenen Projekts formuliert? • Wird eine praktische Theorie für künftiges Handeln auf Basis meiner Ergebnisse und in Relation zur Erfahrung anderer (<i>Literatur</i>) formuliert?
6. Literatur	
<p>Liste der verwendeten Bücher, Zeitschriften, Links mit Datum des Downloads etc.</p>	<p>Werden alle im Text zitierten Quellen gemäß vereinbarter Zitierweise angeführt?</p>
7. Verzeichnis eigener Datenquellen	
<p>Liste aller eigenen Quellen (Interviews, wann mit wem? Beobachtungen? Einträge aus dem Forschungstagebuch? Fragebögen? ...)</p>	<p>Werden alle erhobenen Daten gemäß vereinbarter Zitierweise angeführt?</p>

Was soll ich schreiben?	Wann ist das Kapitel gelungen?
8. Anhang	
Alles, was den Lesefluss hemmen würde, aber für das Nachvollziehen des Forschungsprozesses wichtig ist (z.B. Interviewleitfaden, Fragebögen, Fotos etc.)	

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Posch, P. Rauch, F. & Kreis, I. (2000). Bildung für Nachhaltigkeit. Studien zur Vernetzung von Lehrerbildung, Schule und Umwelt. Studienverlag: Innsbruck.



„[Un]-Abhängigkeit hat ihren Preis“¹ –

SchülerInnen gestalten ein Partizipationsprojekt

Gabriele Eipeldauer & Gertrude Lotter

Der schulintern entwickelte Lehrplan für ein Fach Ökos – Ökonomie, Ökologie und Soziale Verantwortung – für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium in der Oberstufe am BRG 10, 1100 Wien, Laaerbergstraße 25-29, war für uns, zwei AHS-Lehrerinnen, die an dieser Entwicklung mitgearbeitet hatten und in der Pilotklasse dieses neuen Zweiges unterrichten, die Hauptmotivation, den Lehrgang BINE zu besuchen. Hierbei wollten wir unsere Kompetenzen für den Unterricht dieses Faches erweitern und die Erkenntnisse daraus auch für das LehrerInnenteam an der Schule nutzbar machen. Die Wahl des Studienthemas war auf einen methodischen Umsetzungsaspekt dieses Lehrplans in der Pilotklasse 7C gefallen.

¹ Projekttitlel der SchülerInnen der 7c 2008/09 mit Erlaubnis übernommen als Studientitel

1 Ausgangssituation und Problemstellung

In unserer Schule wurde mit dem Schuljahr 2006/07 zur Verbesserung der Schülerpopulation in der Oberstufe eine Veränderung und Schärfung des Lehrplans der drei Zweige (Gymnasium, Naturwissenschaftliches Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium – Wiku) eingeführt.

Im Wirtschaftskundlichen Zweig waren bisher meist eher handlungs- und praxisorientierte SchülerInnen zu finden, während die anderen Zweige abstraktes mathematisch-naturwissenschaftliches und theoretisches, besonders sprachorientiertes Denken voraussetzten. Im neu entwickelten Lehrplan (öko2social@laa), der zur Gänze auf einem Konzept der Nachhaltigen Entwicklung setzt, besteht die Absicht, andere Kompetenzen bei den SchülerInnen zu entwickeln. Träger soll dabei besonders das neu entstandene Fach Ökos sein, in dem auch Verknüpfungen mit den anderen Fächern hergestellt werden sollen (siehe Lehrplanauszug²).

Die Klasse, mit der wir uns in dieser Arbeit beschäftigen wollen, war im Jahr 2008/09 die 7C mit 16 Schülerinnen und 4 Schülern. Sie sind die Ersten, die nach dem neuen Lehrplan unterrichtet werden.

Für uns Lehrerinnen, die sowohl die Klasse unterrichten (G. Eipeldauer als eine von zwei Ökoslehrerinnen, G. Lotter als Klassenvorstand und Deutschlehrerin) wie auch an der möglichen Durchführbarkeit des neuen Lehrplans für diesen Zweig interessiert sind, ergab sich am Beginn des Schuljahres 2008/2009 eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Lehrplans und den tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten in Ökos und dem Unterricht der Klasse.

Ein Problem, das wir in den vorhergehenden Jahren festgestellt hatten, ist, dass bei dem neuen Lehrplan Anforderungen an die SchülerInnen gestellt werden, die, wenn man von der Pilotklasse ausgeht, von der Mehrheit nicht leicht erfüllt werden konnten, weil diese teilweise ungeübt in den neu geforderten Lernformen waren und den nicht gewohnten Ansprüchen in der Oberstufe ablehnend entgegentraten, sodass einige LehrerInnen bei den SchülerInnen wenig Bereitschaft oder Fähigkeit konstatierten, um z.B. ohne Hilfe durch die Unterrichtenden selbstständig einen Lehrstoff zu verarbeiten.

Auch mangelnder Tiefgang bei geforderten Leistungen zeigte sich öfters, z.B. bei einer Gruppenarbeit in Geschichte, wo von einigen Gruppen trotz Angebots von Zusatzmaterial einfach das entsprechende Kapitel aus dem Lehrbuch vorgetragen oder sogar vorgelesen wurde.

² Rahmen für die Umsetzung des didaktischen Konzeptes: „Um der Komplexität der Themen gerecht zu werden und angemessene Kompetenzen aufbauen zu können, soll die Umsetzung der Ziele auch fächerübergreifend und projektorientiert ... stattfinden. Wissen aus einzelnen Fachgebieten wird erweitert und in neuen Zusammenhängen angewandt“ (vgl. Lehrplan für das Fach ÖKOS 2007).

Weiters konstatierten wir mehrmals eine „Abschlusschwäche“³. Bei einem Projekt in Steyr, aber auch bei verschiedenen Gelegenheiten im Wintersemester 2008/09 zeigte sich nämlich, dass es für die Meisten in der Klasse schwer oder unmöglich war, eine Arbeit bis zum Ende durchzuziehen, auch wenn nur Kleinigkeiten fertigzustellen waren.

Ein Problem, das besonders für die vom Lehrplan geforderte Selbstorganisation eines Projekts in der 7. Klasse Schwierigkeiten erwarten ließ, war die „Nehmermentalität“ (vgl. Gagel 2000) der meisten SchülerInnen. Auch diese fehlende Verantwortung für das eigene Lernen wurde in der 6. Klasse von verschiedenen LehrerInnen angesprochen. Die KollegInnen klagten, dass jede Arbeit bis ins kleinste Detail vorgegeben werden musste, sonst war die Mehrheit der SchülerInnen nicht fähig oder bereit, einen Weg selbst zu suchen.

Esmangelte anscheinend auch an einer entsprechenden Einschätzungskompetenz ihrer und fremder Leistungen durch die SchülerInnen, obwohl besonders im Fach Ökos großer Wert auf die Entwicklung einer Feedbackkultur gelegt wurde. Die SchülerInnen waren offenbar nicht willig oder fähig, fundierte Kritik über Leistungen von KollegInnen zu geben, und auch in der Selbsteinschätzung (zumindest nach außen) blieben sie oft sehr unrealistisch.

Ein weiteres Thema, das sich seit der 5. Klasse zeigte, war eine Bildung von Gruppen, die nicht miteinander arbeiten und teilweise nur, indem die SchülerInnen einander ignorierten, miteinander auskommen konnten. Auch verschiedene Versuche durch das LehrerInnenteam, die Klassensituation zu verbessern, brachten keine erkennbaren Verbesserungen.

2 Unser Lösungsansatz: Partizipation der SchülerInnen

Es erschien uns daher klar, dass diese Pilotklasse nicht optimal zusammenarbeiten konnte und auch mit den Anforderungen des neuen Lehrplans, was selbstständigen Wissenserwerb und das Interesse der SchülerInnen betrifft, nicht zurechtkommen konnte.

Es war unser Hauptinteresse, die Passivität der SchülerInnen im Unterricht zu verringern, um eine selbsttätigere Arbeitshaltung zu erreichen und die Verantwortung für ihre Leistung an die Lernenden zu übertragen. Die Arbeit an dieser Veränderung sollte im ganzen Schuljahr 2008/09 sowohl in Ökos wie auch in den anderen Fächern stattfinden. Das Herzstück der Anstrengung zur Verbesserung der Klassensituation sollte aber ein größeres Projekt in Ökos im zweiten Semester sein, das nach unseren Vorstellungen und in Übereinstimmung mit den Forderungen des neuen Lehrplans mit Partizipation der SchülerInnen stattfinden würde.

Unsere Planung sah eine möglichst weitgehende Einbeziehung der SchülerInnen

³ Diesen Begriff Abschlusschwäche hat im Regionalgruppentreffen Dr.ⁱⁿ Katharina Soukop-Altrichter während einer Diskussion verwendet.

bei Organisation, Vermittlung, Durchführung und Evaluation vor (vgl. Itkowiak 2009), die nur durch organisatorische und gesetzliche Vorgaben eingeschränkt wäre. Auch die zweite Ökos-Lehrerin, die nicht am BINE-Lehrgang teilnehmen konnte, stand dieser Form des Unterrichts aufgeschlossen gegenüber.

In der Fachliteratur findet man im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung immer wieder die Erwähnung, dass Partizipation eine Voraussetzung oder ein wichtiges Element für Nachhaltigkeitsprozesse und damit auch für Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung ist (vgl. z.B. de Haan & Harenberg 2000).

Eine für uns interessante Darstellung fanden wir bei Dieter Gagel (2000), wobei diese sich zwar mit BürgerInnenbeteiligung beschäftigt, aber durchaus für unser Projekt übertragbar erscheint:

- „Planung und Zielvorstellung werden gemeinsam von der Bevölkerung und den Projektmitarbeitern durch kontinuierliche Diskussion vor Ort erarbeitet.
- Ein von „Experten“ bereits festgelegtes Programm liegt nicht vor, Ergebnisse kristallisieren sich erst durch die Diskussion aller Beteiligten heraus. Zielvorstellungen und Vorschläge der Beteiligten von der Basis haben Vorrang vor den Interessen der anderen Beteiligten (Träger, Berater, Regierung).
- Die Initiative zur Einleitung von Untersuchung und Aktionen liegt jedoch noch weitgehend bei den Projektmitarbeitern. Längerfristige, eigenständige Initiative und Selbstorganisation werden noch nicht erreicht.“ (Gagel 1995, S. 9).

Diese Aufstellung ist in einem Stufenmodell die höchste Stufe und auch andere Autoren (z.B. Itkowiak 2009) zeigen, dass die Form unserer geplanten Partizipation ein sehr ambitioniertes Vorhaben war.

Wir erhofften uns also eine Verbesserung der Hauptprobleme der 7C-Klasse, indem wir uns mehr Selbstverantwortung und größere Bereitschaft zur Mitarbeit erwarteten. Dadurch wollten wir die passive Haltung der SchülerInnen abbauen und hofften, dass sie in Zukunft die erlernten „Problemlösungstechniken“ (vgl. Gagel 2000) anwenden würden und es so zu einem nachhaltigen Lernen kommen könnte, denn:

- „Die Nutzer und Nutzerinnen selbst erfahren viel über ihre eigene Lage und deren Ursachen.
- Die Nutzer erlernen Problemlösungstechniken, die sie auch in anderen Lebens- und Arbeitsbereichen anwenden können.
- Nicht fremde Experten, sondern die Nutzer der Maßnahme lernen aus ihren Erfahrungen und aus ihren Fehlern, und da sie selbst unter den Folgen ihrer Fehler leiden müssen, steigt ihr Verantwortungsbewußtsein [!] für die eigenen Handlungen. [...]“ (Gagel 2000, S. 6).

3 Wie sah das Projekt mit SchülerInnen-Partizipation aus?

3.1 Der Rahmen des Projekts

Schwerpunkt dieses Projektes sollte laut Lehrplan der Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Organisieren, Leiten, Managen sein. Die Umsetzung sollte von Mitbestimmung und Selbstorganisation bestimmt sein.

Jede Schülerin und jeder Schüler sollte im Themenrahmen Krieg und Frieden arbeiten. Ethische Aspekte wie Normen, Werte, Einstellungen sollten aufgegriffen werden.

Die Arbeitszeit erstreckte sich auf mögliche drei Doppelstunden Vorbereitungszeit im Rahmen des Unterrichts und einer Projektwoche, in der auch die Reflexionsphase inkludiert sein sollte. Die Arbeitsform und das Produkt waren frei wählbar für jede Schülerin und jeden Schüler. Die Beurteilungskriterien für die Arbeit sollten von den SchülerInnen festgelegt werden, sie konnten zu Projektbeginn entscheiden, „wann ist die Arbeit fertig“. Noten wurden gewünscht und blieben im Verantwortungsbereich der LehrerInnen. Die Planung und Durchführung erfolgte selbstbestimmt und selbstorganisiert. Die Lehrerinnen standen auf Wunsch beratend und auf die gesetzlichen Auflagen achtend zur Seite.

Welche Möglichkeiten hatten die SchülerInnen zu partizipieren?

Mitbestimmung ...

- beim Setzen des Themenrahmens
- beim Erstellen des Zeitplanes

Selbstbestimmung ...

- beim Fokussieren des Themas innerhalb des Rahmens
- beim Vereinbaren der Zielsetzungen
- bei der Entscheidung der Arbeitsform
- bei der Festlegung von Wissenserwerb und Produkten
- im Bereich Beurteilungskriterien definieren
- beim Bestimmen des Leitungsteams

- beim Gestalten von Planungssitzungen
- bei der Verteilung der Verantwortlichkeiten
- Ort der Durchführung konnte innerhalb Wiens gewählt werden
- Bewertung des Projekts durch Anträge für die Benotung

Lehrerinnen verschafften Ressourcen:

- Auflösung des Stundenplans für die Projektwoche
- am Ende des Projektes feiern
- „Rückendeckung“ gegenüber der Direktion

3.2 Ausformung des Projekts

Zuerst wurden die Wünsche der SchülerInnen erhoben, dann wurde geplant. Bemerkenswert waren u.a. die Ansprüche der SchülerInnen mit ihrem Projekt „*andere betroffen zu machen*“ und „*Fachwissen zu vermitteln*“, und sie wollten sich den anderen Oberstufenklassen stellen. Dies war insofern bewundernswert, da wir hier eher von einem Schulprojekt sprechen konnten und die Klasse auf die Hilfe der LehrerInnen eigentlich verzichten wollte, was in der Form in der Schule so noch nicht geschehen war. Größere schulinterne Projekte von Klassen wurden bislang streng von LehrerInnen kontrolliert und gesteuert.

Im operativen Bereich wurden die Aufgaben im Plenum besprochen und verteilt, aber es gab auch ein großes Bewusstsein dafür, Dinge zu erledigen, die nicht alle im Detail besprochen werden konnten. Die Qualität der Durchführung lag in der Verantwortung der einzelnen Personen oder Kleingruppe. Hier konnte man bemerken, dass einzelne SchülerInnen die Mitarbeit der anderen beobachteten und auch kritisch ins Visier nahmen.

Es wurde ein Projekt, in dem die ganze Klasse an einem Produkt zusammenarbeitete, in der Schule auftrat und zu dem andere Klassen der Oberstufe eingeladen wurden. „Raus aus der Klasse“ und den „anderen zeigen, dass wir auch was schaffen“, war wichtig.

Das Produkt wurde ein Präsentationstag, bei dem eine Fotoausstellung zu den Themen „Biafrakrieg“ und „Zerfall Jugoslawiens“ im Mittelpunkt stand. Der Inhalt konzentrierte sich auf Notsituationen von Menschen im Krieg, vor allem auf Hunger und Gewalt. Das Programm bot Ausstellungen auf zwei Etagen zu jeweils einem Krieg, Vortrag, Powerpoint- und Filmpräsentation sowie eine Sammlung von Spenden für World Vision, weiters eine Diskussion und ein Rückmeldungsbogen für die Gäste, der sich auf die Präsentationen und die Betroffenheit zum Thema bezog. Im Hintergrund gab es ein „Hunger-Buffer“, mit

dem Zweck, den BesucherInnen Hungergefühle zu vermitteln, indem sie nur beim Essen zusehen und nicht selbst kaufen konnten.

Anschließend befassten sich die SchülerInnen mit angeleiteten Selbsteinschätzungsbögen. Diese sollten im Laufe der nächsten Tage von zwei MitschülerInnen gelesen und kommentiert werden, in weiterer Folge dienten sie auch als Benotungsgrundlage. Die zuvor dafür erstellten Beurteilungskriterien blieben eher unklar und unscharf. Eine weitere Feedbackrunde bot später ein *World Café*.

3.3 Besonderheiten

Auffällig war, dass es trotz der häufig angesprochenen schlechten Klassengemeinschaft sofort zu der Einigung kam: „Wir machen ein Klassenprojekt!“. Nicht explizit ausgesprochen war die Klasse ihrem Bedürfnis gefolgt „... zusammenhaltstfördernde Aktionen erleben“ und „an der Klassengemeinschaft arbeiten“.

Während der Projektwoche konnte man das Bemühen aller spüren, „ihren Beitrag und ihr Bestes zu geben“. Das war beachtlich, da es doch immer wieder zu Unklarheiten, Ungereimtheiten und Desorientierung kam. Die Lehrerinnen beobachteten das Auftreten bei den Präsentationen im Vergleich zu früheren Situationen und hielten deutliche Verbesserungen fest⁴.

Das Leitungsteam imitierte einerseits die Verhaltensmuster ihrer LehrerInnen, andererseits verwendeten sie großteils nicht die bisher gelehrt Instrumente für Projektplanung. Für uns Lehrerinnen war die Vorgehensweise oft nicht klar strukturiert und es war manchmal schwer nachvollziehbar, was jetzt der Stand der Arbeit war. Wir waren zeitweise irritiert und sprachen von „Chaos“.

Aber am Schluss waren alle zufrieden und die Projektziele wurden erreicht. Hier wurde von den SchülerInnen vor allem genannt, die „verbesserte Klassengemeinschaft“, die „gute Zusammenarbeit“, ein „gelungener Auftritt“, „Fachwissen angeeignet und vermittelt“, das „Anliegen vermittelt“ und „persönlich etwas dazugelernt und sich weiterentwickelt haben“. Als wir uns die Ziele der Lehrerinnen und SchülerInnen im Vergleich ansahen, bemerkten wir nicht wirklich gravierende Unterschiede, vielmehr deckten sich diese fast, obwohl der Grad für die Erreichung unterschiedlich bewertet wurde.

⁴ „Ana wirkt professionell“, „Theresa spricht tolle Schlussworte“, „Martina spricht sehr berührend, ebenso Ana“.



▲ **Gemeinsames Feiern der Bewertung**

4 Unsere Forschung

Wir haben aus unseren unterschiedlichen Positionen besonders zwei Interessensbereiche, die wir mit dem Projekt in der Klasse verfolgten und die in dieser Arbeit im Vordergrund stehen:

- Wie kann ich die Erkenntnisse aus diesem Projekt für meinen eigenen Unterricht verwerten?
- Welchen Nutzen für die Entwicklung des neuen Zweiges kann man aus dem Projekt ableiten?

4.1 Unsere Forschungsfrage

Aufgrund des Eindrucks, den wir von der Pilotklasse hatten, lautete unsere Frage: Konnten wir mit der Partizipation der SchülerInnen in einem Projekt im Fach Ökos mehr Nachhaltigkeit beim Lernen erreichen? Wir verstehen für unsere Arbeit darunter, dass die SchülerInnen eine aktivere Haltung im Unterricht entwickeln und mehr Verantwortung für ihr selbstständiges Lernen übernehmen.

Weiters waren wir daran interessiert zu erfahren, welche anderen Auswirkungen dieses Projekt zeigen würde, wobei sich hier im Laufe des Projekts besonders die soziale Komponente herauskristallisierte.

4.2 Unsere Arbeitshypothesen

Als Ausgangsbasis nahmen wir an, dass die Veränderungen, die wir nach Ablauf des Projektes mit Partizipation feststellen konnten, Folgen dieses Ereignisses sind und nicht zufällig oder durch andere Einwirkungen entstanden sind. Wir vermuteten daher, dass durch die Partizipation mehr Selbstständigkeit des Lernens gefördert werden kann. Auch in der Literatur werden „Selbstorganisation und Partizipation“ als Hilfsmittel für mehr Handlungsfähigkeit angesehen (Heinrich et al. 2007, S. 118). Wir erwarteten also dadurch eine Möglichkeit zur Übergabe von Verantwortung für das eigene Lernen an die SchülerInnen und damit eine aktivere Lernhaltung.

4.3 Methoden der Forschung

Während der Arbeit mit der Pilotklasse als Lehrerinnen sammelten wir im Schuljahr 2008/09 vor allem Daten, obwohl wir während des BINE-Lehrgangs unsere Pläne und erste Ergebnisse besprochen und teilweise auch wissenschaftlich ausgewertet haben. Begleitend schrieben wir Tagebuch und hielten außerdem die uns interessant erscheinenden Ereignisse in Gedächtnisprotokollen fest, die nach der Projektphase ausgewertet wurden (Altrichter & Posch 2007, S. 31ff., S. 39f. und S. 193ff.).

Da uns die persönliche Veränderung der SchülerInnen, deren Einstellung und mögliche Verhaltensänderungen besonders interessierten, lag eine qualitative Analyse unserer Daten nahe (Altrichter & Posch, 2007, S. 181ff).

Unsere Analyse erstellten wir meist durch induktive Methoden, bei der Überprüfung der Partizipation und unserer Hypothesen wendeten wir deduktive Kriterien an. Mehrere Feedbackschleifen während der Arbeit am Projekt sowie unsere Diskussionen beim Verfassen der Forschungsarbeit und im BINE-Lehrgang haben uns geholfen, die Abläufe zu überprüfen und neue Erkenntnisse zu besprechen. Wir hatten außerdem innerhalb der Klasse unterschiedliche Positionen, die uns verschiedene Zugangsweisen und Blickwinkel ermöglichten, auch die zweite Ökoslehrerin unterstützte uns mit ihren Aufzeichnungen. Um die Richtigkeit der Wiedergabe der Ereignisse und unserer Schlussfolgerung durch eine weitere Sichtweise zu ergänzen, wurde die fertige Arbeit den SchülerInnen der Pilotklasse noch einmal vorgelegt.

5. Auswertung unseres Projekts

5.1 Kontext

Bevor man die Auswirkung eines zeitlich begrenzten Eingriffs wie unseres Projekts auf die Entwicklung der Klasse beurteilt, muss man auf den Gesamtkontext verweisen.

Unsere Pilotklasse zeigte zwar, wie anfangs erwähnt, Defizite in mehreren Bereichen, dennoch hat sie sich natürlich auch im Laufe der vorangegangenen Zeit entwickelt. Die SchülerInnen waren bereits vor der 7. Klasse projekterfahren, wobei allerdings noch vieles vorgegeben war und der Kontrolle der LehrerInnen unterlag. Die Klasse hatte auch durch die LehrerInnen, die an Projekten mitarbeiteten, Muster erhalten, wie dabei die nötige Organisation und Leitung ausschauen könnte⁵. Auch die Selbstbeurteilung war schon früher Thema, besonders im Ökos-Unterricht.

5.2 Beurteilung des Projekts

Wenn man mit den Vorgaben aus dem Kapitel 2 das behandelte Projekt untersucht, kann man sagen, dass es durchaus den Kriterien der Partizipation entspricht, wenn auch nicht in allen Punkten gleich stark. Zwar mussten wir in einigen Bereichen aufgrund der Vorgaben in der Schule Beschränkungen auferlegen, doch die weitgehend selbstständige Planung, Leitung, Durchführung und Beurteilung scheint gegeben zu sein. Aufgrund der von uns entwickelten Indikatoren stellten wir bei folgenden Kriterien Veränderungen fest:

Die größere Selbstständigkeit der SchülerInnen lässt sich deutlich ablesen, auch ihre verbesserten Fähigkeiten zur Selbstbeurteilung und zu selbstständigem Handeln und Organisieren sind erkennbar. Man kann also sagen, dass die SchülerInnen mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen⁶. Die Nachhaltigkeit des Gelernten ist ebenfalls an mehreren Indikatoren abzulesen, obwohl sie sich auf ähnliche Bereiche bezieht. Eine Verbesserung des selbstständigen Lernens lässt sich nur teilweise feststellen.

Als erfreuliche Nebenwirkung ist eine deutliche, positive Veränderung des Klassenklimas festzustellen.

⁵ So zeigte eine Schülerin der Steuergruppe, obwohl die Ökos-Lehrerinnen vor allem die fachlichen Fehler bei der Leitung bemängelten, dass sie die Ökos-Lehrerinnen, und besonders Gabriele Eipeldauer als Rollenmuster verwendete. Sie übernahm auch Methoden, die sie bei den Vorbildern gesehen hatte (Nachfragen, Ordnen).

⁶ Wir konnten aber mit der geänderten Haltung beim Arbeiten in der Gruppe nicht erreichen, dass acht SchülerInnen sich beim normalen Unterricht entsprechend selbstständig verbesserten, um das Jahr positiv abzuschließen.

6 Bewertung des Partizipationsprojekts

Trotz aller – bereits in sehr kurzer Zeit – auffälligen Veränderungen gibt es einige Konstanten, die von dem Projekt offenbar nicht berührt wurden oder die sich auch bei dieser Arbeit zeigten:

Die Klasse bevorzugt, wie die meisten Menschen, immer wieder Muster, die ihr bereits vertraut sind und die schon erfolgreich zum Ziel geführt haben. Das gilt für die Form der Präsentation ebenso wie für die Art, wie gearbeitet wird. Bereits bei einem Projekt in der 5. Klasse waren gewisse Aufgabenverteilungen – in dem Fall von den organisierenden LehrerInnen – vorgegeben. Auch bei dem untersuchten Projekt wurde analog gehandelt, nur dass es eine Leitung durch die SchülerInnen gab. Die Klasse verhielt sich dieser Ersatzautorität gegenüber ähnlich wie früher den LehrerInnen gegenüber.

Auch beim Wissenserwerb sind gewisse Ähnlichkeiten zu dem normalen Unterricht zu bemerken. Die SchülerInnen legten keinen Wert auf eigenständiges Forschen oder gar fächerübergreifende Verknüpfungen. Es ging eigentlich nur darum, das Wissen als Hintergrund für das Erwecken von Empathie zu benutzen, und genau so viel wurde auch erworben⁷.

Dagegen bevorzugt die Klasse die Aktion, ist handlungsorientiert, was man wohl schon bei allen bisherigen Projekten bemerken konnte, wobei allerdings das vorhandene große Engagement von allen Beteiligten diesmal eine Ausnahme darstellte.

Neben diesen nicht oder wenig variablen Grundmustern brachte unser Projekt aber deutliche Veränderungen im Verhalten und offenbar auch in der Haltung der SchülerInnen mit sich: Sie zeigen mehr Selbstvertrauen und wollen gerne selbstständig arbeiten bzw. kommen den Vorschlägen durch die LehrerInnen zuvor. Dies ist besonders in Ökos, aber auch im normalen Unterricht erkennbar. Innerhalb der Klasse ist die Veränderung beim Umgang untereinander und mit den LehrerInnen sehr stark zu bemerken. Es herrscht offenbar ein neues Bewusstsein, wie Entscheidungsprozesse ablaufen können – dies wird besonders bei der Planung eines neuen Ökos-Projekts erkennbar. Die Teamarbeit funktioniert besser, weil die SchülerInnen selbstständig auf das Klären von Rahmen und das Aushandeln, auch innerhalb der Klasse, achten. Selbst die Einbeziehung von Fehlenden, was im Schuljahr 2008/09 noch ein Problem war, funktioniert bisher. Bei mehreren Gelegenheiten zeigt sich auch eine bessere Organisationsfähigkeit innerhalb der Klasse.

Weiters kann man sagen, dass die meisten SchülerInnen sehr flexibel auf neue Situationen reagieren, was sie auch schon während des Projekts bewiesen haben, während sie davor Änderungen eher mit Unwillen quittierten.

Besonders bemerkenswert erscheint uns, dass im Laufe der 7. Klasse SchülerInnen

⁷ Allerdings steht dieser von uns Lehrerinnen gesehene mangelnde Tiefgang im Gegensatz mit der eigenen Beurteilung, bei der sowohl bei den Anträgen für die Benotung, als auch bei einem Feedback am Ende des Jahres („Was nehme ich heuer aus Ökos mit?“) der Wissenserwerb als wesentlich angegeben wurde.

gelernt haben, mit Rückmeldungen und eigener Stärke-Schwächen-Analyse an ihrer eigenen Entwicklung zu arbeiten. Auch die gesamte Klasse hatte offenbar die Defizite der Klassengemeinschaft erkannt und im Gegensatz zu den am Anfang des Schuljahres geäußerten Vorstellungen, am besten sei es, nicht daran zu rühren, beschlossen, aktiv an einer Verbesserung zu arbeiten⁸.

Auch im Bereich der mangelnden Abschlussfähigkeit, die wir eingangs erwähnten, zeigten sich Verbesserungen. Für die SchülerInnen war das Projekt nicht mit dem Präsentationstag zu Ende. Sie arbeiteten auch noch in der Reflexions- und Beurteilungsphase weiter daran.

7 Die Bedeutung dieser Erkenntnisse

Ein wesentliches Anliegen unsererseits ist es, unsere Erkenntnisse auch unseren KollegInnen zugänglich und für diese nutzbar zu machen. Wir möchten nicht belehrend wirken, aber versuchen, einige unserer Erkenntnisse nochmals darzustellen und nehmen an, dass einige unserer persönlichen Schlussfolgerungen bereits Reflexionsanstöße sein können.

Als Mitarbeiterinnen am Ökos-Lehrplan ist es uns auch ein Anliegen, dass wir den Rahmen unseres Lehrplans überprüfen. Es war darum interessant zu sehen, dass eine Klasse, die uns zuerst ziemlich inkompatibel mit den Lehrplananforderungen erschienen war, sich mit solchem Engagement und Geschick in dieses Projekt stürzte und gute Ergebnisse zusammenbrachte. Daher erscheint es durchaus möglich, mit entsprechenden Maßnahmen die Ansprüche des Lehrplans und die Fähigkeiten einer Klasse in Einklang zu bringen. Diese Form von Unterricht erscheint uns somit für die Umsetzung unseres Lehrplans für das Fach Ökos als ein sinnvolles Instrument. Wir konnten erleben, dass Partizipation die Identifikation der SchülerInnen mit ihrem Tun und mit ihren KlassenkollegInnen fördert.

Allerdings ist die „Kontrolle“ während der Arbeitsphasen nicht immer gegeben und die Lehrperson kann nicht immer das Geschehen nach ihren Ideen steuern. Hierin steckt wirklich eine große Herausforderung für LehrerInnen, nämlich Ziele der SchülerInnen sichtbar zu machen, diese zu verstehen, zu akzeptieren und mitzutragen.

Durch die großteils beobachtende Rolle, die als LehrerIn eingenommen werden kann, werden andere Zugänge zu einzelnen SchülerInnen ermöglicht und andere Fähigkeiten erkennbar. Die Umgangsweise mit SchülerInnen gestaltet sich anders als im lehrerzentrierten Fachunterricht, oft ist ein kollegiales Zusammenarbeiten erforderlich. Festgefahrene Beziehungsmuster zwischen LehrerIn und SchülerIn können aufgeweicht werden und sind leichter veränderbar.

Es lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der Studie feststellen, dass mit dieser Methode Erfahrungen in Team- und Projektarbeit bei allen gesammelt und Handlungskompetenzen individuell verfolgt und verbessert werden können:

⁸ Der Wunsch, dass dieses Projekt von der ganzen Klasse bewältigt werden sollte, spricht dafür.

Die Klasse setzt sich sehr intensiv mit ihrem sozialen Gefüge auseinander und Partizipation lässt Verbesserungen in der Klassengemeinschaft, Team- und Diskussionsfähigkeit berechtigterweise erhoffen.

8 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Regensburg: J. Klinkhardt.
- De Haan, G. & Harenberg D. (2000). Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, Heft 5 bis 10. In www.transfer-21.de/daten/texte/schulmagazin.pdf (27.09.2009).
- Gagel, D. (2000). Grundlagen der Aktionsforschung. In www.action-research.de/konzept-deutsch (11.08.2009).
- Gagel, D. (1995). Materialien zur Aktionsforschung. Aktualisierte Zusammenfassung verschiedener Artikel aus den Jahren 1990 bis 1995. In www.action-research.de/dokumente/0030.DOC (11.08. 2009).
- Itkowiak, H. J. (2009). Partizipation. Thesen zum Partizipationsverständnis. In H. J. Itkowiak & N. Kratzer (Hg.), Partizipation und Prävention. Beiträge der Fokusgruppe „Partizipation und Führung“ (S. 9-14). In www.pargema.de/files/brosch_re-fokusgruppe.pdf (29.08.2009).
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber C. (2007). Bildung und Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014). Schriftenreihe Bildung & Nachhaltige Entwicklung, Band 4. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Lehrplan für das Fach ÖKOS – Ökonomie, Ökologie und soziale Verantwortung – im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium (mit schulautonomen Schwerpunkt: Ökonomie, Ökologie und soziale Verantwortung) (2007). Wien: GRG X Laaerbergstr. 25-29, 1100 Wien.



Entwicklung der Onlineberatung: „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“

Stefan Germany

Eine Kooperation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit dem Landesschulrat für Niederösterreich und der Schulpsychologie/Bildungsberatung Niederösterreich

1 Einleitung

Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche stellen in besonderer Weise eine Herausforderung an die pädagogischen und persönlichen Kompetenzen von LehrerInnen und Schulen dar. Die laufenden Grenzüberschreitungen durch die SchülerInnen, die täglich in unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Schweregraden innerhalb und außerhalb des Unterrichtes stattfinden, sind für LehrerInnen, MitschülerInnen, Kollegium und Eltern eine teilweise hochgradige

psychische und physische Belastung, die häufig in Überforderung mündet. Hilfestellung und Beratung werden daher immer notwendiger und ein Anliegen für das Gesamtsystem Schule.

Im Frühjahr 2008 knüpfte die Direktorin der Dr. Erwin Schmuttermeier-Schule Hinterbrühl Kontakt zur Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Eine landesweite Umfrage, die vom damaligen Landessonderschulinspektor und den Leiterinnen der ARGE Verhaltensauffälligenpädagogik und der ARGE BeratungslehrerInnen initiiert worden war, sollte ausgewertet werden, um in weiterer Folge in einem Online-Handbuch LehrerInnen Informationen zu unterschiedlichen Themenbereichen der Verhaltensauffälligenpädagogik zur Verfügung zu stellen. Nach einer Initiative von Rektor Erwin Rauscher der pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) sollte das geplante Angebot um eine Onlineberatung und eine Vernetzung mit regionalen und überregionalen Institutionen erweitert werden.

Zielrichtung war es von Anfang an, neben individueller Beratung auch Information und Vernetzung auf der Homepage zu platzieren. Als KooperationspartnerInnen konnten der Landesschulrat für Niederösterreich und die Schulpsychologie/ Bildungsberatung Niederösterreich gewonnen werden. Die Entwicklung der technischen Infrastruktur (Homepage, datensicheres Beratungstool) wurde seitens der PH NÖ beigestellt. Ende Jänner 2010 konnte das Projekt im Rahmen einer Pressekonferenz an der PH NÖ vorgestellt werden und ist seitdem in Vollbetrieb.

2 Beratung?

Der umgangssprachlich häufig verwendete und damit alltägliche Begriff „Beratung“ braucht in seiner professionellen Form ein klares Setting, das sich vom alltäglichen „einen Rat holen“ oder „einen Ratschlag erhalten“ deutlich unterscheidet. „Der Beratungsbedarf wird von Subjekten (...) erlebt und zwar als Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand und einen Soll- (evtl. auch Will-) Zustand“ (Krause 2003, S. 28). Der/die KlientIn kann in seiner/ihrer Wahrnehmung den gestellten Anforderungen nicht in der gewünschten Form gerecht werden, Ressourcenverluste werden befürchtet oder sind tatsächlich anzufinden und Handlungssicherheit geht verloren. Erst wenn der Leidensdruck des/der Ratsuchenden so groß ist, dass der angemessene Umgang der Mitglieder des persönlichen Umfeldes nicht zur Lösung oder Linderung des leidensverursachenden Problems beitragen kann, erfolgt der Weg zu formeller und damit professioneller Beratung.

In der professionellen Beratung steht nicht im Mittelpunkt, Wissensdefizite auf Seiten des/der KlientIn aufzuzeigen, den/die BeraterIn in die Position des/der Wissenden zu manövrieren und damit ein Wissensgefälle zu erzeugen oder

zu bearbeiten, sondern grundlegend vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten des/der KlientIn zu aktivieren, Blockaden zu lösen und ein umfassendes und freies Handeln gemäß den individuellen Möglichkeiten des/der Ratsuchenden zu gewährleisten. Dazu muss der/die KlientIn seine/ihre Lebenswirklichkeit erfassen, allfällige Probleme und Störungen festmachen, Ziele formulieren und Handlungswege entwickeln (vgl. Mayer 2008, S. 14ff.).

Beratung hat „die Förderung und (Wieder-) Herstellung der Bewältigungskompetenz der KlientInnen selbst und ihrer sozialen Umwelt, ohne ihnen die eigentliche Problemlösung abnehmen zu wollen“ (Sickendiek, Engel & Nestmann 2008, S. 14) im Auge. Das „Endziel“ jeder Form von Beratung ist es, den/die KlientIn mit professioneller Hilfe zur Selbsthilfe soweit zu begleiten, dass eine eigenständige Lösung der problematischen Situation möglich ist, und dass sich die hilfesuchende Person ein entsprechendes Handlungsrepertoire aneignet, damit sie auch in zukünftigen Problemlagen adäquat handeln kann. Nach Sickendiek et al. ist Beratung bei folgenden Problemlagen indiziert:

- „Orientierung in Anforderungssituationen und Problemlagen
- Entscheidung über anzustrebende Ziele und Wege
- Planung von Handlungsschritten zur Erreichung der Ziele
- Umsetzung und Realisierung der Planung
- Reflexion ausgeführter Handlungsschritte und Vorgehensweisen“ (Sickendiek, Engel & Nestmann 2008, S. 14f.).

Aus der Sicht der Professionalität von Pädagogen und Pädagoginnen ist eine laufende begleitende psychohygienische Versorgung dringend zu fordern, da viele Unklarheiten hintangehalten werden könnten. Eine solche Versorgung kann als wesentlicher Teil einer psychosozialen Gesundheitsversorgung und z.B. Burn-out-Prophylaxe aber auch als Qualitätsentwicklung und -sicherung angesehen werden. Dies ist gerade vom Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit von großer Bedeutung.

3 Kann Beratung online stattfinden?

Unbestritten ist, dass das Internet zu einer medialen Hauptreferenz geworden ist, die auch den BenutzerInnen psychosozialer Beratung eine Orientierungs- und Landkartenfunktion bietet. Chur verortet in der Onlineberatung Unterstützung für Menschen, um „Schlüsselkompetenzen für ein gelingendes Alltagshandeln“ (Chur 2002, S. 104 zit.n. Hintenberger & Kühne 2009, S. 15) zu erlangen. Dabei zeigt sich, dass die mittlerweile einfache, kostengünstige und niederschwellige

Verfügbarkeit des Internets eine besondere Qualität dieser Beratungsform darstellt. Öffnungszeiten und Örtlichkeiten spielen keine Rolle mehr, Beratung kann damit umfassend angeboten werden und ermöglicht sehr vielen Menschen Zugang.

Neue Medien bringen eine je spezifische Form der Interaktion mit sich, die spezifische Qualitäten ermöglicht. Kommunikation findet aber in jedem Fall als reale statt. „Der fehlende Blickkontakt und das solitäre Verfassen von Botschaften begünstigen zusätzlich eine schonungslose Selbstoffenbarung mit reduzierter Bewertungsangst“ (Döring 2000, S. 157). Es wird von BeraterInnen explizit darauf verwiesen, dass KlientInnen in der Onlineberatung häufig wesentlich rascher Probleme ansprechen als in der Face-to-Face-Beratung. Die KlientInnen fühlen sich den BeraterInnen offensichtlich gleichwertig, was eine Nivellierung der Machtverhältnisse und einen Ausgleich sozialer Benachteiligungen mit sich bringt. Dies begünstigt Offenheit, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Partizipation und Egalität von KlientIn und BeraterIn. „Anonymität stellt Sicherheit her und eröffnet ungeahnte Handlungsspielräume. Der Einzelne kann sich in seiner Anonymität vor sozialer Kontrolle normensicherer fühlen (...)“ (Mayer 2008, S. 54). Das, was als scheinbares Defizit der Onlineberatung gegenüber der Face-to-Face-Beratung angesehen wird, stellt sich demnach als je besondere Qualität dar.

Döring beschreibt zusätzlich den besonderen Effekt der Imagination: BeraterIn und KlientIn gehen mit positiver Erwartung in die Beratungssituation. Daraus lässt sich eine positive Beeinflussung in der Beziehungsentwicklung erkennen, da sich beide Teile ein positives Bild vom Gegenüber zeichnen (vgl. Döring 1997, S. 368).

Die Umstände, dass LehrerInnen einerseits zu einem überwiegenden Teil an die Verwendung des Computers gewöhnt sind und damit über grundlegende Medienkompetenz verfügen und dass andererseits die Internetverfügbarkeit flächendeckend gegeben ist, lassen erwarten, dass das Angebot von Onlineberatung grundsätzlich der gesamten niederösterreichischen LehrerInnenschaft zugänglich ist.

3.1 Grenzen der Onlineberatung

In einem Skript zum Lehrgang Onlineberatung von wienXtra, Institut für Freizeitpädagogik, verweist Gerhard Hintenberger auf die Grenzen der Onlineberatung: „Zu unterscheiden ist zwischen der fachlichen Einschätzung der Berater/innen zur Indikation und der Bereitschaft der Ratsuchenden dieser Einschätzung zu folgen. Es bleibt oft eine Gratwanderung die Online-Beratung trotzdem weiterzuführen, da die Alternative oftmals `keine Hilfe` bedeutet“ (Hintenberger 2009, S. 4). Dabei liegt die Verantwortung beim/bei der BeraterIn, eigene fehlende Kompetenz durch Beiziehen von ExpertInnen einzuholen. Zusätzlich gibt Hintenberger eine Sammlung von Themen und Krankheitsbildern an, bei denen eine Weiterverweisung angedacht werden sollte:

- „akute Suizidalität
- selbstverletzendes Verhalten
- stark schwankende Emotionen
- Gewalterfahrungen
- Fragen des Kindesschutzes
- schwere psychische Probleme
- schwere Essstörungen
- Krankheiten, die einer medizinischen Kontrolle bedürfen
- wenn BeraterInnen den Impuls verspüren, vermehrt therapeutische Interventionen zu setzen
- wenn klar wird, dass die `virtuelle´ Kontaktaufnahme in erster Linie Abwehr- und Vermeidungscharakter hat“ (Hintenberger 2009, S. 4).

4 Interpretation der Forschungsaktivitäten der Studie

Im Rahmen der Erstellung der Studie wurden unterschiedliche Forschungsaktivitäten durchgeführt, um die Entwicklung der Onlineberatung und des Serviceangebots argumentativ zu unterstützen und entsprechende Grundlagen zur Entscheidungsfindung zu haben.

4.1 Fragebogenuntersuchung

Aus der Interpretation der Daten der Fragebogenuntersuchung im Jahr 2008 zu den Bereichen Unterricht und Elternarbeit können folgende Rückschlüsse für die Erstellung der Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ gewonnen werden (vgl. ARGE Verhaltensauffälligenpädagogik/ARGE BeratungslehrerInnen 2008):

- Neben der individuellen Beratung im Kontext der Onlineberatung ist eine Information in einem FAQ (Fragen, Antworten, Quintessenzen) notwendig, die den Schriftverkehr im Rahmen der Beratung (Einholen vorherigen Einverständnisses dafür unbedingt notwendig) anonymisiert wiedergibt, um einen laufend wachsenden Know-how-Pool entstehen zu lassen.
- Die wesentlichen Bereiche dieses FAQ-Teils müssen sein: Erscheinungsformen der Verhaltensauffälligkeit, Eltern (Erziehungsberechtigte)/Institutionen, Unterricht.

- Ein eigener Unterpunkt muss Hilfe und Unterstützung für LehrerInnen durch eine regional geordnete Sammlung von Behörden und Institutionen anbieten, die sich mit verhaltensauffälligen Kindern beschäftigen.
- Weiterführende Literatur zu dem weiten Themenfeld der Verhaltensauffälligenpädagogik soll BesucherInnen der Seite Anregung zur eigeninitiativen Vertiefung geben.

4.2 Vergleichende Internetrecherche

Bei der Erstellung der eigenen Homepage als Medium der Onlineberatung müssen als Resultat der vergleichenden Internetrecherche einige wesentliche Punkte Berücksichtigung finden:

- ansprechendes aber klares Design, gut lesbare Schrift, die groß genug ist und in den gängigen Browsern (Internet Explorer, Mozilla Firefox) gut dargestellt wird
- leichte Bedienbarkeit – klare Verteilung der Bereiche Themenwahl, Informationsvermittlung, Eingabe von Text
- wenige Unterpunkte in der Erstansicht der Themenwahl
- möglichst einfache und klare Sprache, die die notwendigen Erklärungen gibt; u.U. Pop-Up-Fenster, die hilfreiche Informationen anbieten
- noch größere Niederschwelligkeit durch Eingabe eines ersten Textes ohne entsprechende Anmeldung
- ein webbasiertes Beratungssystem erfordert deutliches Ansprechen der Notwendigkeit von Datensicherheit
- Erklärung des weiteren Vorgehens zum Erhalt der Antwort der Onlineberatung

4.3 Selbstversuch bei externen Onlineberatungen

Bedeutsame Erfahrungen waren mit dem Selbstversuch bei zwei Onlineberatungsangeboten verbunden, da viele Erkenntnisse aus theoretischer Sicht bekannt waren und in der Praxis kritisch überprüft werden konnten. Dabei zeigte sich, dass die leichte Bedienbarkeit der unterschiedlichen Werkzeuge der Homepage von großer Bedeutsamkeit ist. An möglichen neuralgischen Punkten der Bedienung der Homepage braucht es unbedingt Erklärungen und Unterstützung für Personen, die die Seite besuchen, aber nicht geübt sind im Umgang mit interaktiven Applikationen des Internets. Als wesentlichste Aspekte erscheinen jedoch Pünktlichkeit und Qualität der Antworten auf die Anfragen.

5 Aufbau und Struktur der Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“

Die Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ umfasst mehrere Teile, die als Serviceangebot einerseits den niederösterreichischen LehrerInnen zur Verfügung stehen und andererseits ein offenes Internetangebot darstellen werden. Als typisches Internetportal wird die Serviceseite 24 Stunden am Tag/7 Tage die Woche erreichbar sein, anonym zur Verfügung stehen und kostenfrei sein. Den Anfragenden entstehen keinerlei Verpflichtungen, die Anfragen werden anonym bearbeitet, lediglich die Angabe einer E-Mail-Adresse ist notwendig. Sollte es ein/e Anfragende/r für wesentlich erachten, ist auch die Verwendung einer internetbasierten pseudonymen E-Mail-Adresse möglich (z.B. irgendwer@gmx.at). Ein entsprechender Hinweis auf diese Möglichkeit findet sich beim Kontaktformular.

5.1 Kontaktformular

Dieser Service steht nur niederösterreichischen LehrerInnen zur Verfügung. Über ein Textfeld kann eine Anfrage anonym direkt gesendet werden, die Beantwortung der Frage erfolgt in Kooperation mit der Schulpsychologie/Bildungsberatung NÖ und dem Landesschulrat für Niederösterreich innerhalb von drei Werktagen. Die kostenlose Beratung erfolgt anonym, datensicher, freiwillig sowie den Grundlagen von Beratung folgend verschwiegen.

5.2 FAQ – Fragen, Antworten, Quintessenzen

Die Anfragen und die dazugehörigen Antworten werden vom Koordinator des Serviceangebots „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ anonymisiert und generalisiert und stehen, nach Themen geordnet, in einem ständig wachsenden Know-how-Pool allen BesucherInnen der Homepage zur Verfügung. Eine Rückverfolgung auf möglicherweise beteiligte Personen ist nicht möglich. Damit wird eine „Unterstützung zum Nachlesen“ aufgebaut, die direkt aus der Praxis der LehrerInnen genährt wird.

5.3 Hilfe/Unterstützung/Institutionen

Ein sehr bedeutsamer Aspekt ist die Vernetzung mit Behörden und Institutionen in den Regionen, wobei die Angebote nach politischen Bezirken geordnet sind. Ausgehend von schulischen Strukturen (Bezirksschulrat, Sonderpädagogische Zentren, BeratungslehrerInnen) werden auch außerschulische Behörden

und Einrichtungen angegeben. Der Verweis auf privatrechtlich anbietende TherapeutInnen sowie PsychologInnen erfolgt aus Gründen der möglichen behördlichen Haftbarkeit/Wettbewerbsverfälschung nicht.

5.4 Literatur

Zu den unterschiedlichen Aspekten und Bereichen der Verhaltensauffälligenpädagogik wird einschlägige Literatur angeführt, die den Interessierten Möglichkeiten zur selbstständigen Vertiefung bieten. Bücher, die LeserInnen weiterempfehlen möchten, können so dem KollegInnenkreis bekannt gemacht werden.

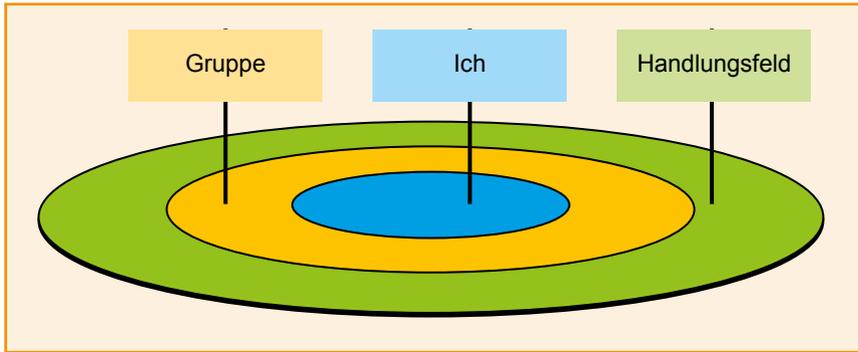
6 Fragen der Nachhaltigkeit als Teil der Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“

Ein großes Anliegen ist es, durch die Brille der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) die vorliegende Studie zu betrachten und auf diese Weise eine Außensicht einzubringen, die in besonderer Weise eine Reflexionsebene einführt, die sich nicht mit kurzfristigen oberflächlichen Aspekten von Entwicklung zufrieden gibt. BNE wird dabei als Suchbewegung verstanden, die Orientierung im Hinblick auf die Zukunft gibt (vgl. Logbuch BINE, 3.3. 2008).

Zu diesem Zweck wird das Modell der Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung KOM-BiNE (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008) als Raster angewendet und überprüft, inwiefern die angegebenen Kompetenzen in der Konzeption der Onlineberatung/Homepage „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ aufzufinden sind und ob die Vermittlung dieser Kompetenzen als Teil der Onlineberatung/Homepage vorgesehen und eingeplant ist.

BNE bezieht sich auf eine Kompetenzinterpretation, die neben Wissen und Können den emotional-motivationalen Aspekt mit einbezieht (vgl. Rauch et al. 2008, S. 13). Neben den personalen Bedingungen sind für die Entwicklung von Kompetenzen auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, wie das ebenfalls in anderen Konzepten der Fall ist, die die Ganzheitlichkeit des Lerner/der Lernerin in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen (vgl. Gestaltpädagogik, Themenzentrierte Interaktion). Das Handlungsfeld ist dabei bestimmendes Merkmal und ist von der Handlung selbst und den handelnden Personen und Institutionen nicht zu trennen, die mit dem Globe (vgl. Cohn 1991) in Verbindung zu sehen sind.

Die Entwicklung von Kompetenzen ist darüber hinaus stark von der Kooperation mit PartnerInnen bestimmt; BINE betrachtet die Team- und Gruppenkompetenzen als wesentliches Element auch der persönlichen Kompetenzentwicklung.



▲ Bestimmende Ebenen der persönlichen Kompetenzentwicklung

Es zeigt sich eine gemeinsame Basis von BNE und „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ in der Sichtweise des Ich in seiner sozialen Vernetzung und der Verwobenheit mit seinem Handlungsfeld.

KOM-BiNE sieht Bildung als lebenslangen Prozess und betont die Einfügung neuen Wissens in bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände. Konstruktivistische und neuropsychologische Forschungsergebnisse bestätigen die Selbsttätigkeit des Lernens. Der Lernprozess ist erfahrungs- und kontextabhängig, wodurch Umsetzung und Anwendung des Gelernten beeinflusst werden (vgl. Bauer 2007; Spitzer 2002).

Auch LehrerInnen sind täglich Lernende, die im Sinne eines neuen Konzeptes von Schule und gutem Unterricht eine Position erhalten, auf die KOM-BiNE Bezug nimmt. Die Aufgaben von LehrerInnen verändern sich, es wird häufig von Lerncoaches oder LernbegleiterInnen gesprochen, die neben diesem anderen LehrerInnenbild auch andere Kompetenzen brauchen, als deren wesentliche Grundlage die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu sehen ist. Auch darauf nimmt Beratung Bezug: Sie regt an, sich mit dem eigenen Handeln kritisch auseinander zu setzen und dieses Handeln zu hinterfragen, gegebenenfalls neues Handeln, das stets auch mit Wissen verbunden ist, zu erproben und für sich selbst zu gewinnen.

LehrerInnen sind auf der Suche nach geeigneten Möglichkeiten, SchülerInnen in ihrem Lehren zu erreichen und machen die Erfahrung, dass ihnen eine Gruppe von (verhaltensauffälligen) SchülerInnen verloren geht, die mit dem Lernangebot

nichts anfangen können, dieses verweigern, stören und dabei durch ihr Verhalten die Grenzen der Lehrpersonen, der MitschülerInnen und der Institution Schule überschreiten.

Ein neues Lehr- und Lernsetting (!) im Sinne des KOM-BiNE Modells ist daher notwendig. Die Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ bietet ihre Beratungskompetenz bei der Neuorientierung zunächst für den einzelnen Lehrer/die einzelne Lehrerin an. In systemischer Betrachtung muss man jedoch davon ausgehen, dass die Veränderung eines Teils eines Systems (in dem Fall der/die LehrerIn, der/die versucht, durch eigenes verändertes Verhalten eine Verhaltensänderung beim/ bei der SchülerIn zu erreichen) Auswirkungen auf das Gesamtsystem hat. Damit ist über einzelne LehrerInnen auch die Institution betroffen.

Die Onlineberatung „HeLv – Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ ist seit Ende Jänner 2010 im Vollbetrieb und erste Ergebnisse und Erfahrungen bestätigen die Erkenntnisse der Studie.

7 Literatur

- ARGE Verhaltensauffälligenpädagogik/ARGE BeratungslehrerInnen (2008): Fragebogen zur Erstellung eines NÖ-Online-Handbuches im Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen.
- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Regensburg: Hoffmann und Campe.
- Chur, D. (2002). Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung. In F. Nestmann & F. Engel (Hg.), Die Zukunft der Beratung (S. 95-134). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Cohn, R. (1991). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döring, N. (1997). Kommunikation im Internet. In B. Batinic (Hg.), Internet für Psychologen (S. 359-393). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. (2000). Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen: Hogrefe.
- Germany, St. (2009). „HeLv“ – eine NÖ Innovation. Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen. In E. Rauscher (Hg.), Schulkultur. Schuldemokratie. Gewaltprävention. Verhaltenskultur. Pädagogik für Niederösterreich Band 3 (S. 276-285). Baden: PH NÖ.
- Hinrichs, Ch. (2003). Onlineberatung. Einführung zu einem neu erschlossenen Feld der Sozialen Arbeit. Chemnitz: Rabenstück Verlag.
- Hintenberger, G. & Kühne, St. (2009). Handbuch Online-Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hintenberger, G. (2009). Einführung in die Online-Beratung. Unveröffentlichtes Skriptum zum Kurzlehrgang [online.beratung]. wienXtra.
- Knatz, B. (2003). Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krause, Ch. (2003). Was ist, was soll, was kann Beratung? In Ch. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hg.), Pädagogische Beratung (S. 15-31). Paderborn: Schöningh.
- Mayer, J. (2008). Onlineberatung. Möglichkeiten und Grenzen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Rauch F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim und München: Juventa.
- Spitzer M. (2002). Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag.

Logbuch BINE

- BINE als Suchbewegung (3. 3. 2008). Unveröffentlichtes Logbuch.



Was brauchen Schulen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) implementieren zu können?

Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen von BNE in den PILGRIM-Schulen

Gabriele Hösch-Schagar

1 Einleitung

Ausgangspunkt für mein Forschungsprojekt, das ich im Rahmen des Universitätslehrgangs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovation in der LehrerInnenbildung“ durchgeführt habe, war eine intervenierende Evaluationsstudie, die ich seit Mai 2008 zu den Nachhaltigkeitsprojekten und -prozessen der PILGRIM-Schulen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule

Wien/Krems (KPH) durchführe. Da diese Studie aus vier Ablaufschritten besteht, habe ich den zweiten Teil der Studie „Konzeption, Durchführung und Evaluation der begleitenden Workshops für die PILGRIM-Schulen“ zum Gegenstand meines Forschungsprojektes gemacht. Ziel dieser Forschungsarbeit war es herauszufinden, welche Unterstützungsmaßnahmen PädagogInnen benötigen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in ihren Schulen vorantreiben zu können.

2 Konzeption der begleitenden Workshops

Grundlage für die Entwicklung der Workshops waren die Ergebnisse der Online-Umfrage, die ich in den zum Zeitpunkt der Befragung bestehenden 64 zertifizierten PILGRIM-Schulen durchgeführt habe. So zeigen diese Ergebnisse:

- Das Thema „Spiritualität und Nachhaltigkeit“ konnte nicht in allen Schulen verankert werden.
- In einigen PILGRIM-Schulen waren keine Teams zur Durchführung der Schulprojekte, Aktionen etc. tätig. Dies führte dazu, dass in fünf der zertifizierten PILGRIM-Schulen, aufgrund eines LehrerInnen- bzw. DirektorInnenwechsels keine Nachhaltigkeitsprojekte mehr durchgeführt wurden.
- Die Klassen- bzw. LehrerInnenbeteiligung an den einzelnen Aktivitäten der PILGRIM-Schulen wird von den Befragten sehr unterschiedlich wahrgenommen. So wird diese bei einigen als sehr hoch, bei anderen hingegen als relativ gering eingestuft.
- Die Anzahl der Klassen, die an den einzelnen Projekten teilgenommen haben, wurde als sehr hoch angegeben, während die Beteiligung der LehrerInnen an den Projekten deutlich geringer eingeschätzt wurde. Die PILGRIM-Schulen benötigen v.a. in der Vernetzung nach außen, der Einbeziehung externer Personen in die Projekte, der Erschließung neuer Finanzierungsmöglichkeiten und der Öffentlichkeitsarbeit mehr Unterstützung (vgl. Hösch-Schagar 2008, S. 17).

2.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Aufgrund der Umfrageergebnisse haben sich für meine Studie (vgl. Hösch-Schagar 2009) folgende Forschungsfragen ergeben:

- Wie müssen die begleitenden Workshops konzipiert sein, damit die PILGRIM-Schulen in ihren Nachhaltigkeitsprozessen begleitet und

unterstützt werden können?

- Welche intervenierenden Maßnahmen müssen in den Schulen gesetzt werden, um die Nachhaltigkeitsprozesse zu verbessern?
- Wie kann das Thema ‚Spiritualität und Nachhaltigkeit‘ im Leitbild der Schulen verankert werden?

Diese Forschungsfragen und meine Erfahrungen, die ich in der Vergangenheit in Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Koordinatorin der PILGRIM-Schulen sammeln konnte, haben zu folgenden Hypothesen geführt:

- Durch die kontinuierliche Teilnahme an den Workshops verbessern sich die Nachhaltigkeitsprozesse in den PILGRIM-Schulen und es gelingt besser:
 - sich nach außen zu vernetzen
 - externe Personen in die Projekte einzubeziehen und
 - die Schule öffentlich neu zu platzieren
- Durch die Verankerung des Themas ‚Spiritualität und Nachhaltigkeit‘ im Schulleitbild der PILGRIM-Schulen gelingt es, dass die Nachhaltigkeitsprojekte und -prozesse der jeweiligen Schule von der gesamten Schulgemeinschaft getragen werden.

2.2 Ziele der Workshops

In der Phase, in der die Workshops entwickelt wurden, hat es sowohl eine intensive Auseinandersetzung bezüglich der Konkretisierung der Ziele als auch bezüglich der Entwicklung von Qualitätsstandards für die Workshops gegeben. Dabei wurde nach folgenden Schritten vorgegangen:

1. Erarbeitung von Leitziele (Zielperspektiven, Normen) für die Workshops
2. Auseinandersetzung mit den Realisierungen (Teilqualitäten): Was muss getan werden um den Zielen der Workshops zu entsprechen?
3. Festlegung von Indikatoren: An welchen Merkmalen kann erkannt werden, dass die Zielsetzungen verwirklicht worden sind?
4. Auseinandersetzung mit adäquaten Methoden der Datensammlung, -analyse und -interpretation: Kennenlernen bzw. Festlegen von Instrumenten zur Beobachtung der Indikatoren (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 103).

Laut Posch, Strittmatter & Altrichter (1997) geht es bei derartigen Analysen um eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielen der Beteiligten sowie um die Erarbeitung eines Qualitätsbegriffs. „Es ist ein dynamischer Prozess, bei dem jeder der vier Schritte jeden anderen Schritt beeinflussen kann. Die Diskussion von Indikatoren (3. Schritt) kann z.B. durchaus Rückwirkungen auf die Formulierung und das Verständnis der ‚Realisierungen‘ (2. Schritt) oder der Normen (1. Schritt) haben. Der bei dieser Auseinandersetzung erfolgende Bewusstseinsprozess ist dabei nicht weniger wichtig als das Ergebnis ...“ (Posch, Strittmatter & Altrichter 1997, S. 1).

2.2.1 Leitziele des Forschungsprojektes/der Workshops

Im ersten Schritt wurden für die Workshops folgende Leitziele erarbeitet:

- Begleitung und Unterstützung der PILGRIM-Schulen bei den Nachhaltigkeitsprojekten und -prozessen sowie bei der Implementierung des Grundgedankens von PILGRIM (Spiritualität und BNE) im Schulleitbild
- Verbesserung der internen und externen Vernetzung.

2.2.2 Festlegung von Realisierungen und Indikatoren

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Realisierungen und Indikatoren für die Workshops hat es folgende Festlegungen gegeben:

Realisierungen:	Indikatoren:
1. 5 Tage Workshops	kontinuierliche Teilnahme
2. gemeinsame Stärkenanalyse	die Stärken einer Schule sichtbar machen (z.B. durch Plakate)
3. Entwicklung von Zielen, Visionen	die entwickelten Ziele, Visionen werden in geeigneter Form präsentiert und argumentiert
4. Austausch, Rückmeldung und Reflexion der Ziele	TeilnehmerInnen tauschen sich aus, geben Rückmeldungen, rege Diskussion (vorstellen und erklären der Ziele; veränderte Entwicklung)

Realisierungen:	Indikatoren:
5. Vorstellen und Erklären der konkreten Ziele (präsentieren und argumentieren üben)	siehe oben!
6. Konkrete Schritte u. Zeitplan entwickeln (Meinungsbildung, Öffentlichkeitsarbeit ...); Auseinandersetzung mit Fragen wie: Welche Ressourcen brauche ich? Was kann ich selbst?	Klarheit über Plan; Berichte über erfolgte Maßnahmen, Entwicklungen, Veränderungen in den Schulen etc.
7. Klare Planung erstellen, weiterentwickeln und reflektieren	siehe oben!
8. Informationen über BNE; Klärung der Begriffe	Entwicklungsideen passen zum Begriff BNE; TeilnehmerInnen nutzen die Ideen, fragen nach, greifen Ideen auf, Gelerntes wird beachtet etc.
9. ExpertInnen für BNE, Aktionsforschung etc.	Nutzen des ExpertInnenwissen (s. o.)
10. Gegenseitiges Stärken und Netzwerken	Kooperationen werden eingegangen; es entstehen z.B. Kooperationsprojekte
11. Teams wird Zeit und Raum für die gemeinsame Arbeit gegeben	Zeit wird genutzt
12. Teambildung	Teams mit klaren Verantwortlichkeiten sind gebildet
13. Meilensteine setzen (durch Aufträge von Workshop zu Workshop)	Konkreter Arbeitsauftrag (z.B. Plakate)
14. Kontakte nach außen knüpfen: Organisation eines Marktes der Möglichkeiten	Wissen über Organisationen und Angebote
15. Öffentlichkeitsarbeit leisten	Veröffentlichungen auf der Homepage, Presse etc.

Realisierungen:	Indikatoren:
16. Mitglied einer besonderen Gruppe sein (Corporate Identity – CI)	Stolz darauf dabei zu sein!
17. Workshops sind Modell für die Arbeit im Team	Die Art und Weise wie im Workshop gearbeitet wird, wird auf die Arbeit in den Schulen übertragen
18. TeilnehmerInnen werden vorbereitet unterstützt, die Prozesse zur Entwicklung von BNE an der Schule zu steuern und zu modernisieren	Gespräch mit Schulleitung etc.
19. BNE ist ein prioritärer Schwerpunkt der Schule	Es wird konkret, regelmäßig daran gearbeitet; steht im Leitbild der Schule etc.

2.3 Methoden der Datensammlung

Vor der Durchführung der geplanten Workshops wurden die in Frage kommenden Methoden zur Evaluierung und Weiterentwicklung der Workshops wie z.B. Führen eines Forschungstagebuches, Fotodokumentation von diversen Produkten, Führen von informellen Gesprächen, Interviews zu Plakaten, Punktabfragen, Zielscheibe, Knüllevaluation etc. ausgewählt.

3 Die Workshop-Reihe

Zur Unterstützung der KollegInnen aus den PILGRIM-Schulen wurde, wie bereits erwähnt, eine Workshop-Reihe entwickelt. So wurden in einem Zeitraum von eineinhalb Jahren zwei 2-tägige und ein 1-tägiger Workshop abgehalten. Bei diesen Workshops haben im Durchschnitt 12 PädagogInnen aus 8 PILGRIM-Schulen teilgenommen. Geleitet wurden diese von Frau Mag.^a Susanne Hueber, Lehrende der KPH Wien/Krems und mir. Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen durch ExpertInnen aus dem Bereich der BNE, der Aktionsforschung sowie von VertreterInnen von NGO's unterstützt.



▲ Szenen aus den Workshops

3.1 Durchführung und Reflexion des ersten Workshops

Im ersten Workshop haben sich die TeilnehmerInnen hauptsächlich mit den Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer eigenen Schulen auseinandergesetzt. Ausgehend von den „Highlights“ ihrer Schule haben sie an den Visionen und künftigen Zielen ihrer PILGRIM-Schule gearbeitet. Diese wurden in einem partizipativen Prozess innerhalb der „professional community“ kontinuierlich präsentiert, hinterfragt und diskutiert.

Die Methode, die diesem Workshop zugrunde lag, war die des „Appreciative Inquiry (AI)“ – des wertschätzenden Erkundens. Das Besondere an der ausgewählten Methode ist, dass hier Veränderungen in einer Organisation angeregt werden, indem gezielt auf dem Besten, den Stärken, den Erfolgen, den „Juwelen“ einer Organisation (Schule) aufgebaut wird. Diese zu identifizieren und bekannt zu machen, so dass alle davon lernen können, ist das Herzstück der Arbeit mit AI (Bonsen & Maleh 2001, S. 15f.).

Die abschließende Reflexion des Workshops hat anhand der Datengrundlagen (Einholen von Feedbacks, informellen Gesprächen, Führen eines Forschungstagebuches etc.) gezeigt, dass diese Methode sehr geeignet war, um sich der Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Schule bewusst zu werden. Weiters ist es den TeilnehmerInnen in einem hohen Ausmaß gelungen,

- sich der Stärken ihrer Schulen bewusst zu werden,
- Leitziele für ihre Schulen zu formulieren und
- erste Schritte zur Realisierung ihrer Ziele zu erarbeiten.

Was die Entwicklung einer Vision für die eigene Schule betrifft, so konnte dieses Ziel, mit Ausnahme einer Teilnehmerin, von allen in einem hohen Ausmaß erreicht werden.

3.2 Durchführung und Reflexion des zweiten Workshops

Im zweiten Workshop fand eine intensive Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien für BNE-Schulen statt. Weiters wurden die TeilnehmerInnen bei der Planung bzw. Modifizierung (Projektmanagement) ihrer PILGRIM-Schule-Projekte unterstützt.

Ebenso wurde ein „Markt der Möglichkeiten“ organisiert. Dieser wurde in die Veranstaltung „KPH meets KPS“ (Kirchliche Privatschulen), die zeitgleich stattfand, eingebunden, sodass nicht nur den Workshop-TeilnehmerInnen, sondern auch allen anderen LehrerInnen und DirektorInnen der Kirchlichen Privatschulen mögliche Vernetzungen im Bereich der BNE aufgezeigt werden konnten. Zu Fragen der Öffentlichkeitsarbeit konnte ebenfalls ein anwesender Journalist befragt werden.

Die Reflexion dieses Workshops hat Folgendes ergeben:

- Allen KollegInnen ist es in einem partizipativen Prozess gelungen, ein Projekt für ihre Schule zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln.
- Die Impulse, die durch das Referat von Regina Steiner zum Thema „Qualitätskriterien für BNE Schulen“ vermittelt wurden, konnten v.a. von jenen KollegInnen, die schon ein entsprechendes Vorwissen hatten, sehr gut aufgenommen und in die Projekte eingearbeitet werden. Schwerer gefallen ist das hingegen jenen KollegInnen, die sich erst seit kurzem mit dieser Thematik beschäftigen.
- Durch die unterschiedlichen „Arbeitstempi“ der TeilnehmerInnen war in den Arbeits-, Präsentations- und Reflexionsphasen teilweise eine leichte Spannung spürbar. Nachträglich gesehen wäre es hier sinnvoll gewesen,

wenn seitens der Workshop-Leitung erfahrenere TeilnehmerInnen mehr in die Beratung und Unterstützung ihrer KollegInnen eingebunden worden wären.

- Der „Markt der Möglichkeiten“ wurde von den TeilnehmerInnen unterschiedlich frequentiert. So gab es KollegInnen, die die Möglichkeit, mit den VertreterInnen der eingeladenen Organisationen ins Gespräch zu kommen bzw. Kontakte zu vertiefen, sehr gerne angenommen und davon sehr profitiert haben. Andere KollegInnen hingegen haben die Zeit genutzt, den Stand ihrer eigenen Schule bei der Veranstaltung „KPH meets KPS“ zu besuchen.

3.3 Durchführung und Reflexion des dritten Workshops

Im dritten Workshop haben sich die TeilnehmerInnen mit dem Konzept der Aktionsforschung als Methode zum kritischen Durchleuchten und zur Weiterentwicklung der nachhaltigen Projekte und Prozesse auseinandergesetzt. Weiters haben sie Qualitätsstandards für ihre Projekte entwickelt und mögliche Methoden zur Evaluierung ihrer geplanten bzw. bereits gestarteten Projekte kennengelernt.

Für viele TeilnehmerInnen war, wie den Feedbacks, Gesprächen, Beobachtungen etc. zu entnehmen war, sowohl das Thema „Aktionsforschung“ als auch die Implementierung von Qualitätsstandards in die Schulprojekte völlig neu. Deshalb bedurfte es seitens der KollegInnen doch einiger Zeit und Anstrengung, was die Konkretisierung der Leitziele ihrer Schulprojekte und die Formulierung entsprechender Realisierungen und Indikatoren betraf. Diese Arbeit wurde von den TeilnehmerInnen auch als wesentlicher Meilenstein auf dem Weg zu ihrer eigenen Professionalisierung angesehen.

4 Gesamtreflexion des Forschungsprojektes

Die systematische Überprüfung der festgelegten Qualitätsstandards (Realisierungen, Indikatoren) bzgl. der Zielerreichung hat ergeben, dass es durch die Workshop-Reihe besonders gut gelungen ist,

- die Stärken einer Schule sichtbar zu machen
- in einem partizipativen Prozess Projektziele sowie einen Projektplan (Zeitplanung, Auseinandersetzung mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen) etc. für die eigene Schule zu entwickeln

- ExpertInnenwissen aus der BNE, der Aktionsforschung, des Projektmanagements, der Öffentlichkeitsarbeit etc. aufzunehmen und in die einzelnen Schulprojekte einzuarbeiten
- sich gegenseitig zu stärken und zu vernetzen
- Teams zu bilden
- Meilensteine zur Umsetzung der geplanten Projekte zu setzen
- Kontakte nach außen zu knüpfen
- in den teilnehmenden Schulen einen partizipativen Prozess zu starten
- einen Schwerpunkt in der eigenen Schule zu setzen.

Nicht erreicht werden konnte durch die Workshop-Reihe

- eine kontinuierliche Teilnahme aller VertreterInnen, die sich für die Workshop-Reihe angemeldet haben
- die Entwicklung einer Vision für alle teilnehmenden Schulen
- die optimale Nutzung der für diverse Aktivitäten (z.B. Besuch des Marktes der Möglichkeiten etc.) zur Verfügung stehenden Zeit
- das Gefühl ein Mitglied einer besonderen Gruppe zu sein (CI), wobei dieser Punkt bei der Planung der Workshop-Reihe nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Da dieses Thema nicht explizit angesprochen wurde, gab es diesbezüglich keine konkreten Äußerungen zu dieser Frage.

5 Erkenntnisse und Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung

Es hat sich gezeigt, dass diese Form der Fort- und Weiterbildung sehr geeignet ist, wenn es darum geht

- nachhaltige Schulprojekte zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln
- ‚good practice‘ Beispiele herauszuarbeiten
- einen intensiven Austausch zu einem gemeinsamen Thema zu ermöglichen
- sich intern und extern zu vernetzen
- neue Kompetenzen zu vermitteln (z.B. Erwerb von Forschungskompetenz)
- Lernentwicklungen der TeilnehmerInnen zu ermöglichen.

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen bezüglich der Kenntnisse über Ziele der BNE, der Evaluierungsmethoden, des Projektmanagements etc. ist es von Vorteil, wenn die Workshops von einem Team geleitet werden. Dadurch kann auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen flexibel eingegangen und eine optimale Begleitung der individuellen Lernprozesse und -entwicklungen ermöglicht werden.

Um die TeilnehmerInnen bei der Implementierung des Themas ins Schulleitbild bzw. in das Schulprogramm optimal unterstützen zu können, wäre es sinnvoll, wenn es zusätzlich zur Workshop-Reihe auch ein spezifisches Angebot für das gesamte LehrerInnenkollegium einer Schule in Form einer SCHILF-Veranstaltung (schulinterne LehrerInnenfortbildung) geben würde.

6 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Maleh, C. (2001). Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hösch-Schagar, G. (2008). Spiritualität und nachhaltige Entwicklung in den PILGRIM-Schulen. Auswertungsbericht der Onlinebefragung zur Spiritualität und nachhaltigen Bildung in den bestehenden PILGRIM-Schulen. In http://kompetenz.kphvie.at/fileadmin/dateien/spi-ritualitaet/downloads/Auswertung_Fragebogen_-_NEU.pdf (10.03.10).
- Hösch-Schagar, G. (2009). Was brauchen Schulen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) implementieren zu können? Evaluation der Unterstützungsmaßnahmen von BNE in den PILGRIM-Schulen. Abschlussarbeit Universitätslehrgang (2008-2009) Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovation in der Lehrer/innenbildung (BNE). In http://kompetenz.kphvie.at/fileadmin/kompetenz/spiritualitaet/downloads/Was_brauchen_Schulen_2_.pdf (10.03.10).
- Posch, P., Strittmatter, A. & Altrichter, H. (1997). Qualitätsstandards formulieren. In <http://209.85.135.132/search?q=cache:mHHrTKW8kVEJ:www.erp.be.ch/site/biev-qes-form2.rtf+Qualit%C3%A4tsstandards+formulieren+Posch+Altrichter+Strittmatter&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at> (10.03.10).



„Das rockt!“

Förderung des Engagements von Jugendlichen im Nationalpark
Thayatal

Martina Luger

1 Einleitung

Vielfältige Naturerfahrungen, wie sie in außerschulischen Bildungseinrichtungen angeboten werden, bilden laut Lude (2005) eine besonders wichtige Grundlage für eine positive Einstellung zur Natur und für die Teilnahme an Natur- und Umweltschutzaktivitäten. SchülerInnen, die häufiger Naturerfahrungen machen, zeigen zugleich auch mehr Aktivität im Umweltschutzbereich (vgl. Lude 2001). Dabei sind z.B. bei Aufhalten in Nationalparks längerfristige Interventionen nachhaltig wirksamer als kurze Einzelaktionen (vgl. Lude 2005). Viele, heute im Natur und Umweltschutz engagierte Personen wurden laut Palmer & Suggate (1996; Palmer et al. 1998) durch positive Naturerfahrungen in ihrer Jugend geprägt. Die Teilnahme an Angeboten für Kinder und Jugendliche im Nationalpark Thayatal ermöglicht Naturerfahrungen unterschiedlicher Intensität,

was laut Lude (2005) nicht nur das Interesse an Naturschutzhandlungen steigert, sondern auch den Handlungsbereich der TeilnehmerInnen erweitert.

Aufgrund des gesetzlichen Bildungsauftrages (vgl. Das NÖ Nationalparkgesetz, LGBl. 5505-1 §2, 2001) gibt es im Nationalpark Thayatal ein jährlich wechselndes Bildungsprogramm, das den BesucherInnen ein breites Spektrum an nationalparkrelevanten Themen bietet (vgl. www.np-thayatal.at). Dabei ist es dem Nationalparkteam wichtig, die „Nationalparkidee“ zu vermitteln, d.h. die ökologische Einzigartigkeit dieses Gebietes, Hintergründe zum Naturraummanagement und zu wissenschaftlichen Tätigkeiten. In den letzten Jahren wurde auch das Angebot für Kinder und Jugendliche stark weiter entwickelt. Erfahrungsorientierte und aktive Vermittlungsmethoden in einer wertschätzenden, spannenden und abenteuerlichen Atmosphäre stehen im Vordergrund. Zusätzlich zur intellektuellen Auseinandersetzung mit Naturphänomenen und ökologischen Zusammenhängen soll die Natur im Nationalpark erlebt und begriffen werden. Neben einem umfassenden Angebot für Kindergärten und Schulklassen wurde ein spezielles Programm für junge Menschen aus der Region entwickelt. Besonders Interessierte ab acht bzw. zehn Jahren können bei den „Naturforschern“ bzw. „Nationalpark Checkern“ Erfahrungen sammeln. Bei den regelmäßigen Treffen werden wechselnde Themen rund um den Nationalpark behandelt. Dieses Angebot wurde 2008 durch das „Junior Ranger Camp“ für Jugendliche erweitert. Eine Woche lang haben dabei Jugendliche zwischen zwölf und fünfzehn Jahren die Gelegenheit, verschiedene Bereiche des Nationalparks kennen zu lernen. Übernachtet wird im Zeltlager im Waldbad Hardegg, gekocht wird gemeinsam am Lagerfeuer und jede/r ist eingeladen, mitzuhelfen. Ziel dieser Veranstaltungen ist



es, durch positive Gruppenerlebnisse in einer wertschätzenden Umgebung eine Verbundenheit der Teilnehmenden mit dem Nationalpark sowie Verständnis für ökologische Zusammenhänge und Besonderheiten „vor der eigenen Haustüre“ zu fördern. In einer lockeren Atmosphäre soll den Teilnehmenden ein möglichst breiter Eindruck von der Funktion, dem Nutzen und den Aufgaben des Nationalparks sowie den Tätigkeiten der im Nationalpark beschäftigten Personen – vor allem der BetreuerInnen und RangerInnen – vermittelt werden. Damit – so hoffen wir vom pädagogischen Team des Nationalparks – wird das Bewusstsein für die Wichtigkeit von Naturschutz ebenso wie für die natur- und regionsspezifische Bedeutung der Nationalparkarbeit gefördert. Das Erkennen von Chancen und Nutzen, die der Nationalpark für die Region bietet, vor allem auch für die Teilnehmenden persönlich, soll sie dazu ermutigen, selbst Verantwortung zu übernehmen und sich künftig für den Nationalpark zu engagieren. Die Teilnehmenden sollen sich mit dem Nationalpark identifizieren und aufgerufen fühlen, dessen Entwicklung in ihrem Sinne mit zu gestalten. Außerdem spielen Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle als MultiplikatorInnen und BotschafterInnen der Nationalparkidee. Dadurch erwarten wir uns eine Steigerung der Akzeptanz des Nationalparks in deren Umfeld.

2 Fragen über Fragen

Regelmäßige, außerschulische Programme werden seit vier Jahren angeboten und vorwiegend von Kindern aus der Region und deren FreundInnen genutzt. Unserer Erfahrung nach verhalten sich die Teilnehmenden in deren persönlicher Freizeit – ohne Lehrperson und „Unterrichtsdruck“ – anders, als in der Rolle als Schulkinder. Es geht lockerer und ausgelassener zu. Mitunter herrscht weniger Disziplin, Grenzen werden permanent ausgelotet. Aus diesem Grund kam die Frage nach der Motivation der Kinder zur Teilnahme an diesen Programmen auf. Kommen die Teilnehmenden nur um Spaß und Abenteuer zu erleben, oder gelingt es uns, die Nationalparkidee zu vermitteln? Welche Erwartungen haben sie an das diesjährige Camp und welche Aktivitäten der TeilnehmerInnen gibt es außerhalb der regelmäßigen Programme für Kinder und Jugendliche? Weiters interessierte uns, ob unsere Schwerpunkte bei der Programmgestaltung geeignet sind, das Bedürfnis der Teilnehmenden nach Engagement für den Nationalpark zu fördern. Wer zeigt sich dabei besonders interessiert/engagiert? Welche Elemente des Programms finden besonderen Anklang bei den Teilnehmenden? Haben die Teilnehmenden bezüglich des Angebots Wünsche für die Zukunft? Und welche möglichen Entwicklungsschritte ergeben sich daraus für die Programmentwicklung und Planung?

Im Rahmen dieser Fallstudie sollte das Konzept der Junior Ranger Camps von den Teilnehmern¹ evaluiert werden, um das Angebot unter Einbindung der Zielgruppe weiter zu entwickeln und eine langfristige Bindung der Teilnehmenden an den Nationalpark zu erreichen.

3 Programmschwerpunkte 2009

Als Planungsgrundlage für das Camp 2009 wurden Erfolgskriterien nach Altrichter & Posch (2007) für unsere Hauptziele „Förderung der Akzeptanz sowie des Bedürfnisses nach zukünftigem Engagement“ entwickelt. Dafür wurden die bestehenden Programme der regelmäßigen außerschulischen Angebote für Kinder und Jugendliche nach Elementen durchforstet, die unserer Meinung nach das Bedürfnis nach Engagement oder die Akzeptanz steigern könnten bzw. unserer Erfahrung nach bereits gesteigert haben. Anschließend wurden Indikatoren für die Erreichung unserer Bildungsziele entwickelt. Akzeptanz hat hier zweierlei Bedeutungen: Einerseits ist die Akzeptanz des Nationalparks unter den Teilnehmenden und in deren Umfeld gemeint. Andererseits sollen sich die Teilnehmenden aber auch im Nationalpark akzeptiert fühlen. Engagement bedeutet: Sich betätigen im Nationalpark, eintreten für und sich binden an den Nationalpark. Das setzt allerdings das Übernehmen von Verantwortung voraus (vgl. Edelstein 2008, S. 4). Engagement kann zum Einen im aktiven Nutzen von Partizipationsmöglichkeiten bestehen, die während des Camps angeboten werden. Zum Anderen werden Absichtserklärungen oder Wünsche der Teilnehmenden für Handlungen in der Zukunft als Engagement gewertet.

Innerhalb unseres Angebots wurden drei Bereiche als Hauptschwerpunkte identifiziert: Die **soziale Ebene** als Basis, **Privilegien** als „Zuckerln“ sowie die Möglichkeit zur **Partizipation**. Anhand derer wurde das Programm für das Junior Ranger Camp 2009 geplant, um anschließend zu überprüfen, in wie weit diese Schwerpunkte zur Erreichung unserer Ziele beitragen.

Einige partizipative Maßnahmen wurden zusätzlich gesetzt, um gezielt Hinweise auf die Steigerung von Akzeptanz und die Entstehung des Bedürfnisses nach weiterem Engagement zu erhalten. Am ersten Abend wurde z.B. gemeinsam ein **Campvertrag** ausgearbeitet, in dem Regeln für das Miteinander der kommenden Woche festgeschrieben wurden. Weiters standen **Managementarbeiten** (Heu rechen, kleine Holzbrücken sanieren) auf dem Programm, bei denen es darum ging, selbst Hand anzulegen und gewissenhaft zu arbeiten. Wichtig hierbei war uns, dass die Teilnehmer gefordert, aber nicht überfordert waren und Verantwortung übernehmen mussten. Es wurde darauf geachtet, den Teilnehmern die Wichtigkeit

¹ Da am Nationalparkcamp 2009 nur Buben teilnahmen, wird hier und im Folgenden die männliche Form gewählt.

und den Nutzen ihrer Arbeit bewusst zu machen. Außerdem fand eine moderierte **Planungswerkstatt** statt. Ziel dabei war es, einen Programmvorschlag sowie ein Werbeplakat für das Junior Ranger Camp 2010 zu entwerfen und gleichzeitig bereits Erlebtes von den Teilnehmern evaluieren zu lassen. Auf Wunsch der Teilnehmer wurde eine **Flusskrebskartierung** am Kayabach durchgeführt. Mit Kübeln und Taschenlampen ausgerüstet erhoben wir im strömenden Regen entlang der Uferböschung wissenschaftliche Daten über die dort ansässigen Flusskrebse.

4 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten wurde in den Programmablauf eingeflochten. Grundinformationen über die Motivation zur Teilnahme, die Erwartungen an das Camp sowie über selbstständige Aktivitäten der Teilnehmer im Nationalpark wurden mittels **Fragebogen** erhoben. Relevante **Beobachtungen** vom Betreuerinnenteam (Martina Luger und Resi Markut) wurden jeden Abend am Lagerfeuer in Form von **Reflexionsgesprächen** auf Tonband festgehalten. Zusätzlich wurden während der Woche zahlreiche **Photos** aus unterschiedlichen Perspektiven aufgenommen, um das Geschehen möglichst komplett einzufangen. Um mehr über die Erzählungen ihrer Kinder von den Erlebnissen während des Camps zu erfahren, wurden deren Eltern drei Monate später gebeten, diesbezüglich einen Fragebogen auszufüllen.

5 Ergebnisse und Interpretation

Vorweg muss betont werden, dass 2009 elf Buben im Alter zwischen zwölf und vierzehn Jahren am Junior Ranger Camp teilnahmen. Deshalb können in weiterer Folge keine Aussagen über die Reaktionen auf Interventionen und die Wünsche, Bedürfnisse und Vorlieben von Mädchen gemacht werden.

5.1 Motivation und Erwartungen

Wie erwartet, sind die Hauptmotive zur Teilnahme am Junior Ranger Camp nicht nationalparkbezogen sondern erlebnis- und beziehungsorientiert: „Spaß“ gaben alle elf Teilnehmer als Hauptmotiv zur Teilnahme an. Den erfahrenen Teilnehmern (mit ein bis drei Jahren Nationalparkerfahrung) ist zudem die Teilnahme ihrer Freunde besonders wichtig. „Neue“ wurden durch ihre bereits nationalparkerfahrenen Freunde auf das Angebot aufmerksam. Beide Gruppen wünschen sich vor allem Aktivitäten mit einem hohen Erlebniswert. Die Erfahrenen nennen dabei

durchwegs Aktionen, die sie schon im Nationalpark erlebt haben. Da ihnen diese stark in Erinnerung geblieben sind und der Wunsch nach Wiederholung besteht, ist davon auszugehen, dass sie dabei Spaß hatten. Auch neue Teilnehmer hoffen auf Abenteuer. Sie wurden vermutlich mit diesbezüglichen Erzählungen von ihren Freunden von der Teilnahme überzeugt.

5.2 Förderung von Akzeptanz und Engagement

5.2.1 Soziale Ebene als Basis

Wir bemühen uns generell um eine **vertrauensvolle, wertschätzende Atmosphäre und einen respektvollen Umgang** miteinander. Diese Werte leben wir selbst vor, fordern sie aber auch ein. Eine gute emotionale Basis, eine Atmosphäre in der jede/r gehört und in seinen/ihren jeweiligen Bedürfnissen, Wünschen, Interessen und Meinungen wahrgenommen wird und sich akzeptiert fühlt, ist eine wichtige Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Individuen und das Fundament unserer Arbeit. In einer solchen Atmosphäre war es sogar möglich, über intime Dinge – wie Ängste oder Verdauungsprobleme – mit uns zu sprechen. Janis² (einer der jüngsten und ruhigsten Teilnehmer) kam z.B. mit akuten Heimwehsymptomen zu uns. Phil wiederum musste während unserer nächtlichen Tonaufnahmen immer wieder zur Toilette und informierte uns dabei genau über den Zustand seiner Verdauung. Unsere Einschätzungen diesbezüglich waren ihm ein Anliegen und beruhigten ihn.

Dieser Grundtenor schien auch auf die Teilnehmer abzufärben. Mittwochabend saß Manuel ganz alleine am Feuer und wirkte niedergeschlagen. Flo reagierte sehr sensibel, setzte sich zu ihm und konnte ihn schließlich zum Fußballspielen überreden. Bezugspersonen im Nationalpark schienen auch eine Rolle zu spielen. Bei verschiedenen Gelegenheiten wurde immer wieder nachgefragt ob Resi und ich *„das Camp nächstes Jahr eh wieder machen?“*. Unser Kollege Wolfgang, der die Teilnehmer am Mittwoch betreute, wurde ebenso ins Herz geschlossen. Die Freude war groß, als er zum Abschluss am Freitag kam. Sein Kommen hat offenbar Anerkennung und Wertschätzung demonstriert. Frühere Erlebnisse mit ihm, wie das Fällen eines Baumes im Rahmen der Naturforscher, blieben Flo und Andi ebenfalls in Erinnerung: *„Direkt beim Baum muss man stehen bleiben wenn er fällt sonst wirst du erschlagen hat der Wolfgang gesagt!“* (Flo). Solche Erlebnisse stärken Beziehungen.

Dass **Team-Erfahrungen** eine besondere Rolle spielen, zeigen die Rückmeldungen der Eltern. Über die Gruppenerlebnisse berichteten einige Teilnehmer zu Hause sehr positiv, besonders der Zusammenhalt und das Arbeiten im Team

² Die Namen der Teilnehmer wurden anonymisiert.

wurden betont. Während des Camps war im Laufe des Dienstags eine Veränderung in der Gruppe zu beobachten: Gerlinde, die den Trommelworkshop leitete, wurde als sehr streng wahrgenommen und die Teilnehmer langweilten sich. Mit meiner Interventionen am Nachmittag versuchte ich, doch noch ein Angebot zu machen, das den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprach. Ich übernahm die Leitung wieder und griff die Idee der Burschen, eine Performance für ihre Eltern zu veranstalten, auf. Ich vermute, dass ihnen mein Einsatz und mein Bemühen für sie aufgefallen waren, wodurch das Gefühl entstand, dass wir als Team gemeinsam auf einer Seite stehen und sie sich auf mich verlassen können. Insgesamt war das gegenseitige Vertrauen gewachsen und der Umgang miteinander persönlicher, offener und ehrlicher geworden. Auch meine Kollegin Resi war, trotz ihrer Abwesenheit an diesem Tag, emotional eingebunden und wurde abends so herzlich begrüßt, als wäre sie seit Wochen nicht mehr hier gewesen. Weil sie die Prüfung zur Nationalparkbetreuerin ablegen musste, versuchten Flo und Alex bei unserer Vorgesetzten im Vorfeld zu intervenieren: „*Claudia, die Resi ist eine echt coole Rangerin und weiß ur viele Sachen!*“ (Flo). Wir wurden von den Teilnehmern als Team wahrgenommen, weshalb sie vermutlich ihren Teamgeist auch auf Resi übertrugen. „*Schon super, was sich da für eine Zusammengeschweißtheit entwickelt!*“ (Martina).

Positive Beziehungen und soziale Interaktionen sowie eine wertschätzende Atmosphäre spielen prinzipiell eine große Rolle beim Erfolg eines Camps und stärken das Teamgefühl. Sie bilden die Grundlage unserer Arbeit und gehören somit zum Angebot des Nationalparks. Respektvoller Umgang miteinander, der von den Teilnehmern selbst bei der Erstellung des Campvertrags eingefordert wurde, steigert außerdem das Selbstwertgefühl jedes Einzelnen. Edelstein (2008) betrachtet Anerkennung und Wertschätzung als Grundlage für eine „(...) als sinnhaft erlebte Teilhabe am Geschehen und der Gemeinschaft. Das Gefühl akzeptiert zu werden, etwas zu gelten und etwas zu können, stärkt die Selbstwirksamkeit eines Menschen.“ Das wiederum ist „(...) die logische wie praktische Voraussetzung der Fähigkeit und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“ (Edelstein 2008 S. 4).

5.2.2 Privilegien als „Zuckerln“

Mit der Teilnahme am Junior Ranger Camp sind „automatisch“ auch verschiedene Privilegien, Freiheiten und ein besonderer Einblick hinter die Kulissen des Nationalparks verbunden, der „normalen“ BesucherInnen und Schulklassen verwehrt bleibt. Sehr auffällig war das ungezwungene Verhalten der Teilnehmer: „*Es herrscht generell Ferienstimmung. Sie (die Teilnehmer) sind ausgeglichener, ausgelassener, mutiger und freudvoller als Kinder die im Rahmen von Schulveranstaltungen in den Nationalpark kommen*“ (Resi). Die Teilnehmer stehen unter keinem Leistungsdruck, es gibt keine/n LehrerIn, der/die streng auf Disziplin achtet, sie kommen aus freien Stücken und in ihrer persönlichen Freizeit.

Diese Faktoren sind wahrscheinlich für den lockeren Umgang miteinander mit verantwortlich. Ein besonderes Privileg schien z.B. die exklusive Nutzung der Wasserrutsche im Schwimmbad nach Badeschluss zu sein. Die Enttäuschung war groß, als das Schwimmbad tagsüber auch mit anderen BesucherInnen geteilt werden musste: *„Das ist unser Bad! Da kann man gar nicht gscheit rutschen!“* (Michi). Die Teilnehmer interpretierten den Umfang ihrer, von uns erteilten Privilegien und Freiheiten generell recht großzügig. Während der Führung durch die Burgruine Kaya schauten sie hinter jede Türe. Luis und Peter wollten ganz oben am Burgturm schlafen, natürlich am liebsten alleine. Es schien außerdem als würden die Teilnehmer einen gewissen Stolz verspüren, Junior Ranger zu sein bzw. zu werden. Dienstagabend sang Luis am Feuer: *„Das ist unser Nationalpark und hier haben wir Spaß!“*.

Besondere Privilegien – „Wir dürfen etwas, das den anderen vorenthalten ist“ – aber auch gemeinsame Geheimnisse – „Wir wissen etwas, das die Anderen nicht wissen“ – zeichnen die Zugehörigkeit zu einer besonderen, elitären Gruppe aus. Das kann eine starke Triebfeder für Engagement sein (vgl. Schrittmatter 2001). Die Gruppe wird enger zusammen geschweißt, die Teilnehmer genießen einen besonderen Status und sind sogar stolz, ein Teil von etwas „Größerem“ zu sein, was wiederum auf eine emotionale Bindung zum Nationalpark hindeutet. Das Gewähren besonderer Privilegien und Freiheiten stellt aber auch eine Gradwanderung für BetreuerInnen dar, da man das Auskosten derselbigen aus Sicherheitsgründen nur bis zu einem gewissen Maß tolerieren kann. Eine ausgewogene Mischung aus Autorität und „Kumpel“ ist erforderlich, damit sich die Teilnehmer unserer Grenzen bewusst sind.

5.2.3 Partizipation

Die Einbindung ins (Nationalpark-)Geschehen und die Gelegenheiten für die Teilnehmer, ihre Meinung und Erfahrungen einzubringen, fanden großen Anklang und halfen uns u.a., den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen nachzugehen. Die gestellten Aufgaben wurden durchwegs gewissenhaft erledigt. Dazu gehörte die Mithilfe beim Naturraummanagement, bei wissenschaftlichen Erhebungen und bei der Programmplanung ebenso wie etwa bei der täglichen Essenszubereitung.

5.2.4 „Training on the job“

Am Mittwochvormittag wurde z.B. beim Naturraummanagement wirklich fleißig mitgearbeitet. *„In der prallen Mittagshitze, aber alle haben ordentlich mitgemacht! Praktische Landschaftspflege, man tut etwas Sinnvolles, sieht, dass etwas weitergeht und man hat eine Fetzen gaudi auch noch dabei! Ihnen wurde echt*

Verantwortung übertragen!“ (Resi). *„Ja, heute waren sie mal echte Ranger und haben echte Rangerarbeit geleistet“* (Martina). Auch bei der nächtlichen Flusskrebskartierung hatte, nach anfänglichem Murren Einzelner – *„Na oida, es is ur nass. Müssen wir da jetzt echt raus?“* (Luis) –, jeder Teilnehmer einmal einen Krebs in der Hand. Resis und meine Begeisterung steckte alle an. Die anschließenden Schätzungen, wie lange wir Krebse gesucht hatten, lagen alle unter einer halben Stunde. Tatsächlich aber verbrachten wir über eineinhalb Stunden damit. Obwohl wir alle bereits nach zehn Minuten ganz nass waren, waren ausnahmslos alle sehr begeistert bei der Sache. *„Du, das machen aber echt nur die Härtesten, oder?“* (Flo).

5.2.5 „Experten in eigener Sache“

Die Erstellung des Campvertrags war anfangs eine „schwere Geburt“. Luis war der Sinn dieser Aktion unklar: *„Warum sollen wir denn Regeln erfinden?“*. *„Weil wir euch keine Regeln aufbrummen wollen, ein paar Regeln aber meist das Zusammenleben erleichtern und ihr sie deshalb selber machen sollt“* (Martina). Zu Beginn wurde lange über die Nachtruhe diskutiert, bis Michi (ein „Erfahrener“) meinte: *„Geh bitte, das ist doch echt wurscht, spätestens ab morgen sind wir froh, wenn wir um 22:00 schlafen gehen dürfen!“*. Über alle weiteren Regeln war man sich dann recht schnell einig. Ein respektvoller Umgang miteinander ebenso wie Fairness und Gleichberechtigung schienen den Teilnehmern ein Anliegen zu sein. Von Paul kamen mehrmals Fragen nach Sanktionen bei Regelverstößen, die aber in weiterer Folge nicht nötig waren. Die Aufteilung der Aufgaben funktionierte recht gut. Gekocht wurde gemeinsam; jeder half beim Waschen, Schneiden, Tischdecken und Abwaschen mit. Weitere wichtige Aufgaben standen während der Planungswerkstatt auf dem Programm. Hier ergaben sich – wie erhofft – auch zahlreiche Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten unserer Angebote. *„Die Planungswerkstatt hat gut funktioniert, erstaunlich. Ich hab ihnen erklärt, dass man als Ranger nicht nur im Wald arbeitet, sondern auch das Programm für Besucher/Innen gestalten darf.“* (Martina). Die Teilnehmer waren nach anfänglicher Müdigkeit sehr motiviert bei der Arbeit. Alle haben sich Mühe gegeben, angestrengt überlegt und teilweise sogar recht emotional diskutiert. Von den erfahrenen Teilnehmern wurde die Idee eines „Besuchs im Wasserkraftwerk in Vrain mit Protestaktion“ in die Wochenplanung aufgenommen. Eine weitere Aufgabe für die Teilnehmer bestand in der Gestaltung eines Werbeplakates für das nächstjährige Junior Ranger Camp. *„Für die Gestaltung des Werbeplakates 2010 war anfänglich auch ein wenig Motivation nötig. Deshalb habe ich betont, dass das Plakat wichtig für die Bewerbung ist, die heuer leider nicht so gut funktioniert hat. Dass es Leute in ihrem Alter ansprechen soll und sie damit die beste Informationsquelle sind und wir es grafisch bearbeiten und drucken lassen wollen. Das haben sie cool gefunden und waren plötzlich dabei!“* (Martina). Die Ideen zur Gestaltung kamen allesamt von den Teilnehmern. Es wurde im Laufe der Arbeit immer wieder gefragt: *„Geht das so? Kann deine Freundin das eh mit dem Computer bearbeiten, so wie wir*

das machen?“ und „Schick uns gleich mehrere Plakate wenn sie fertig sind, weil die können wir dann in der Schule aufhängen!“.

Die Fähigkeit, Verantwortung für eine bestimmte Sache zu übernehmen, ist die Voraussetzung für Engagement. Deshalb müssen laut Edelstein (2008) entsprechend wirksame Strukturen und Prozesse gestaltet werden, die die Bereitschaft fördern, Verantwortung zu übernehmen. Das heißt, Jugendliche brauchen Gelegenheiten, (eigen)verantwortlich handeln zu können. Wir versuchten, durch Partizipationsmöglichkeiten auf unterschiedlichem Niveau Gelegenheit dafür zu bieten. Wir vertrauten in die Fähigkeiten der Teilnehmer, wodurch sie ihre eigenen Gestaltungs Kompetenzen erproben konnten. Wir forderten die Teilnehmer, ohne sie jedoch zu überfordern. Wichtig war dabei auch, die Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit ihres Beitrags im Rahmen der realen Nationalparkarbeit zu unterstreichen. Angebote zur Partizipation sind nur dann wirksam und glaubhaft, wenn sie ehrlich gemeint sind. Sie müssen Qualitätsstandards wie die Nähe zur Lebenswelt der Zielgruppe, einen transparenten und altersgerechten Ablauf, die freiwillige und aktive Teilnahme der Beteiligten sowie die verbindliche Berücksichtigung der Ergebnisse erfüllen. „Alibi-Beteiligungen vergraulen und entmutigen Kinder und Jugendliche. Man sollte ihnen generell etwas zutrauen und ihr Urteil wertschätzen. Nur so werden Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl gestärkt“ (Deutscher Bundestag 2006, S. 3). Wir gaben den Teilnehmern Handlungsspielraum in Situationen, in denen ihre Meinung auch wirklich Einfluss hatte, ihre Ideen umgesetzt werden und sie Zukunftswünsche entwickeln konnten. Ihre Bereitschaft, im Falle des bestehenden Kraftwerks in Vrain für den Nationalpark einzutreten, deutet darauf hin, dass der Nationalpark eine gewisse Bedeutung für sie hat. Sie zeigt, dass sie Zusammenhänge verstanden haben, bereit sind, aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen.

5.3 Besonderes Interesse und Engagement

Prinzipiell fällt auf, dass Flo und Andi besonders oft in den Reflexionsgesprächen erwähnt wurden. *„Bei den beiden wirkt das Programm voll!“* (Resi). Flo brauchte z.B. am Längsten damit, während der Planungswerkstatt seine Lieblingsaktionen auf Kärtchen zu schreiben. *„Das war ihm total wichtig und er hat sich sehr hinein gesteigert. Er war so unentschlossen und hat viel mehr Kärtchen gebraucht als die anderen. Er war fast ein bisschen verzweifelt als seine drei Karten voll geschrieben waren!“* (Martina). *„Das ist super, das brauchen wir dann als Powerranger eh auch!“* freute er sich anschließend. Flo und Andi hatten sich sogar fachlich einiges von dem gemerkt, das sie schon einmal im Nationalpark gehört hatten. So kam beispielsweise anlässlich der Flusskrebsskartierung Unsicherheit bei der Bestimmung des Geschlechts der Tiere auf. Flo und Andi wussten aber sofort Bescheid, da sie schon einmal Flusskrebse im Nationalpark untersucht hatten. Flo wollte z.B. auch wissen, ab welchem Alter man ein Praktikum im Nationalpark

absolvieren könne. Ich erklärte ihm, dafür müsse man 15 Jahre alt sein, was bei ihm sofort Protest auslöste. *„Na super, das ist ja ur unfair! Da muss ich noch drei Jahre warten. Das dauert ja noch ewig!“*. Insgesamt schienen sich die Teilnehmer, die bis jetzt die meiste Nationalparkerfahrung gesammelt hatten, am stärksten zu engagieren – Flo und Andi sind seit zwei bzw. drei Jahren im Nationalpark aktiv. Das deutet darauf hin, dass positive Erlebnisse und eine regelmäßige Beschäftigung in und mit dem Nationalpark über einen längeren Zeitraum eine sehr starke emotionale Bindung hervorrufen können. Möglicherweise bestand bei den beiden aber von Beginn an ein gesteigertes Interesse. Lude (2005) ist prinzipiell der Meinung, je häufiger „Natur“ erlebt wird, desto stärker besteht der Wunsch nach weiteren Erfahrungen. Diese Annahme fände hier Bestätigung. Vielleicht spielt es auch eine Rolle, dass die beiden zu den jüngsten Teilnehmern des Camps zählten. Nach Brämer (2006) sind vor allem junge Teilnehmer (um 12 Jahre) überdurchschnittlich motiviert an Naturschutzaktionen teilzunehmen.

6 Evaluation des Programms

6.1 Spaß- und Abenteuerfaktor

Aus den Rückmeldungen der Eltern geht deutlich hervor, dass ihre Sprösslinge während des Camps viele positive Erfahrungen gemacht und bei zahlreichen Gelegenheiten Familie und Freunden davon berichtet hatten. Bei verschiedenen Gelegenheiten (z.B. Fragebogen und Planungswerkstatt) zur Rückmeldung wurden v.a. das hautnahe Erleben der Wildnis (ausgesetzt in der Wildnis, Survival-Tricks, Lager bauen, Nachtwanderungen) und Aktivitäten, die die Gruppen stärken (gemeinsame Essenszubereitung am Feuer, Seilaufbauten, Vertrauensspiele) genannt. Besonders beliebt war auch die Mithilfe bei der Nationalparkarbeit sowie bei Management und Wissenschaft (Flusskrebse fangen, Tiere beobachten). Die Teilnehmer sind offenbar bei entsprechend spannender Gestaltung und erkennbarer Sinnhaftigkeit der Tätigkeit auch gerne bereit, körperlichen Einsatz zu bringen. Die Mithilfe bei wissenschaftlichen Erhebungen kam hier dem natürlichen Forscherdrang der Jugendlichen entgegen, noch dazu handelte es sich um eindeutige „Erwachsenentätigkeiten“. Darüber hinaus wurde der Badespaß im Waldbad natürlich auch als Highlight betrachtet. Die Teilnehmer erlebten das Programm insgesamt als spannend und abwechslungsreich. Wir gehen demnach davon aus, dass positive und besonders abenteuerliche Erlebnisse mit Einzigartigkeitscharakter die emotionale Bindung der Teilnehmer zum Nationalpark stärkt. Auch deshalb haben zahlreiche Teilnehmer Vorfreude auf den Stammtisch im Herbst bekundet und möchten im nächsten Jahr wieder dabei sein.

6.2 Regelmäßiger Besuch des Nationalparks

Aus den Fragebögen der Teilnehmer geht hervor, dass fünf von sieben „Erfahrenen“ den Nationalpark regelmäßig bis häufig (zwischen vier und 12 Mal pro Jahr oder sogar fast jedes Wochenende) mit Familie und Freunden besuchen. Ein Teilnehmer nimmt seit seiner ersten Erfahrung im Nationalpark, dem Junior Ranger Camp 2008, an zahlreichen Veranstaltungen teil. Da ein wesentlicher Faktor für die Bereitschaft zum Naturengagement die Gelegenheit zu Naturkontakten darstellt (vgl. Brämer 2006), ist die Frage nach der Regelmäßigkeit, mit der die Teilnehmer den Nationalpark besuchen, eine sehr relevante. Scheinbar machen die Erlebnisse während der speziellen Angebote den Kindern und Jugendlichen aus der Region Lust auf mehr. Die Teilnehmer erfüllen auch ihre Multiplikatoren-Funktion, da sie Freunde zum Junior Ranger Camp einladen und in Eigeninitiative den Nationalpark mit Freunden und Familie besuchen. Dieser Umstand weist auf einen hohen Grad an Akzeptanz der Teilnehmer sowie ihrer Familien gegenüber dem Nationalpark hin. Es scheint, als würde die regelmäßige Teilnahme an mehrtägigen und/oder regelmäßigen Veranstaltungen generell zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Nationalpark führen.

6.3 Nachwuchs und Wiederholungstäter?

Auffällig ist, dass in diesem Jahr ausschließlich Burschen teilnahmen und auch der weibliche Nachwuchs wenig Interesse zeigte. Die Tatsache, dass es sieben von elf „Wiederholungstäter“ aus den letzten Jahren gibt (Nachwuchs aus den regelmäßigen Angeboten für jüngere Kinder, 4 Buben und Junior Ranger 2008), die außerdem Freunde von der Teilnahme überzeugen konnten, scheint generell für unser Konzept zu sprechen. Trotzdem finden sich unter den „Wiederholungstätern“ aber nur drei Junior Ranger aus 2008. Die Zielgruppe der 12 bis 15-Jährigen ist im Grunde sehr heterogen. Veränderungen von Interessen und Präferenzen erfolgen (unterschiedlich) rasch. Das Fernbleiben von Junior Rangerinnen aus 2008 liegt möglicherweise daran, dass Mädchen in diesem Alter in ihrer Entwicklung ihren männlichen Altersgenossen voraus sind (vgl. Oerter & Montada 2008) und die Teilnahme am Camp 2009 vielleicht bereits als zu „kindisch“ betrachten. Vielleicht spricht aber auch das angebotene Programm mit dem Fokus auf Abenteuer Mädchen in diesem Alter weniger stark an als Burschen, da Mädchen laut Lude (2005) Naturerfahrungen häufiger im sozialen (Haustiere), ästhetischen (sinnliche Erfahrungen) und ernährungsbezogenen (z.B. Konsum) Bereich machen.

7 „Pay Attention“ – Entwicklungsmöglichkeiten

Die Zielgruppe der 12 bis 15-Jährigen befindet sich in einer Lebensphase des Erwachsenwerdens, der ständigen Veränderung und Weiterentwicklung. Diesen

Tatsachen muss bei der Weiterentwicklung des Angebots für Jugendliche Rechnung getragen werden. Aus diesem Grund soll es in Zukunft regelmäßige zusätzliche Treffen geben, um den Teilnehmern das Angebot in Erinnerung zu rufen. Weiters soll darauf geachtet werden, dass sich die Teilnehmer in Bezug auf die Anforderungen der Aktivitäten und Tätigkeiten steigern können. Das Angebot soll unterschiedlich herausfordernde Aufgabenstellungen enthalten. Außerdem möchten wir (wieder) gezielt Angebote für Mädchen in Form von Aktionen, die Mädchen vermutlich mehr ansprechen, in das Programm aufnehmen.

8 Resümee

Jugendlichen ist laut der Schell Jugendstudie 2006 die persönlich befriedigende Aktivität im eigenen Umfeld „jenseits von großen Entwürfen oder gesellschaftlichem Getöse im Sinne einer neuen Jugendbewegung wichtig“ (Schell Jugendstudie 2006, S. 7). Ideologische Konzepte spielen dabei meist keine große Rolle (mehr). Das gilt auch für die „Mitarbeit in Gruppen, die zu unterschiedlichen Themen (lokal bis global) tätig sind“ (ebd.). Bindung entsteht demnach hauptsächlich dadurch, dass die Aktivität einen unmittelbaren persönlichen Gewinn mit sich bringt. Dazu kommt der Aspekt der sozialen Beziehungen. Weiters setzt „Mitmachen“ voraus, dass man sich auch persönlich zugehörig fühlt. Ich gehe deshalb davon aus, dass unsere Angebote in jedem unserer Hauptschwerpunkte (Soziale Ebene, Privilegien und Partizipation) einen besonderen Nutzen für die Teilnehmenden enthalten, unter anderem in Form des Erwerbs verschiedener Handlungskompetenzen. Edelstein (2008) spricht bei der Entwicklung von demokratischen Handlungskompetenzen bei SchülerInnen vom Erwerb von Kenntnissen und Wissen über Demokratie, Kompetenzen zum Handeln für Demokratie und von Prozessen des Lernens durch Demokratie bzw. durch eine demokratische Lebenswelt. Diese Lernbereiche finden sich meiner Meinung nach auch im Nationalparkkontext wieder. Die Teilnehmenden sind eine Woche lang unmittelbar ins Nationalparkgeschehen eingebunden, wo sie Orientierung gewinnen sowie persönliche Einstellungen und Werte entwickeln können (vgl. Lernen durch Demokratie, Edelstein 2008, S. 5). Sie haben die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und Erfahrungen während der verschiedenen Aufgaben und mit der Arbeitsweise zu sammeln (vgl. Kompetenzen zum Handeln für Demokratie, Edelstein 2008, S. 5). Weiters erfahren die Teilnehmenden ganz nebenbei eine Menge Wissenswertes über den Nationalpark (vgl. Kenntnisse und Wissen über Demokratie, Edelstein 2008, S. 5). Jugendliche bewerten Erfahrungen, die sie im freiwilligen Engagement machen, als wichtige Lernprozesse (vgl. Overwien 2008). Lernen ist hier meist mit Spaß und Freiwilligkeit verbunden, es wird beiläufig und unbewusst gelernt. Der Kompetenzerwerb geschieht selbstgesteuert und handlungsorientiert. Informelles Lernen in außerschulischen Umweltbildungseinrichtungen spielt gerade deshalb in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine wichtige Rolle.

Auf der Handlungsebene besteht nach Brämer (2006) ein Zusammenhang zwischen Engagement und Erlebnis. Engagement für die Natur hat demnach vor allem etwas mit Erlebnisbereitschaft zu tun. Unsere Angebote kommen anscheinend dem natürlichen Erlebnisdrang der Jugendlichen sehr entgegen. Die Teilnehmenden können während des Junior Ranger Camps in optimaler Umgebung mit Hilfe von ExpertInnen aus den Bereichen Ökologie, Outdoor- und Spielpädagogik viel über den Nationalpark und die Aufgaben der NationalparkrangerInnen lernen und dabei eine Menge Abenteuer und Spaß erleben. Durch die Teilnahme am Junior Ranger Camp werden die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen gefördert. Sie erfahren ihre Selbstwirksamkeit, finden ihren Platz im Team und sind Teil einer besonderen Gruppe. Möglicherweise tragen Programme wie das Junior Ranger Camp dazu bei, Teilnehmende auf die Wichtigkeit der Nationalparkarbeit aufmerksam zu machen und sie langfristig an den Nationalpark zu binden. Es wäre wünschenswert, wenn die Junior Ranger von heute Nationalparkranger von morgen werden würden. Das wäre Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wie sie im Nationalpark Thayatal angestrebt wird.

9 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brämer, R. (2006). Wie Jugendliche die Natur erfahren. In R. Brämer (Hg.), Natur Obskur – Wie Jugendliche heute Natur erfahren (S. 126-135). München: Oekom-Verlag.
- Edelstein, W. (2008). Schule als Demokratische Lebensform – Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. Lernende Schule, Heft 43/2008, S. 4-6.
- Lude, A. (2005). Naturerfahrung und Umwelthandeln. Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In U. Unterbruner & Forum Umweltbildung (Hg.), Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung (S. 65-84). Innsbruck: Studienverlag.
- Lude, A. (2001). Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein bei Schülern. IPN-Blätter 4/01, S. 4-5.
- Palmer, J. A. & Suggate, J. (1996). Influences and experiences affecting the pro-environmental behavior of educators. Environmental Education Research, 2(1)/1996, S. 109-121.
- Palmer, J. A., Suggate, J., Bajd, B., Hart, P., Ho, R. K. P., Ofwono-Orecho, J. K. W., Peries, M., Robottom, I., Tsaliki, E. & Van Staden, C. (1998). An overview of significant influences and formative experiences on the development of adults' environmental awareness in nine countries. Environmental Education Research, 4(4)/1998a, S. 445-464.

- Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim.
- Overwien, B. (2008). Kreative Synergien – Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umwelt & Bildung, Heft 3/2008, S. 8-10.
- Schrittmater, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. Journal für Schulentwicklung, Heft 4/2001, S. 58-66.

Internet-Links:

- Das NÖ Nationalparkgesetz. LGBl. 5505-1 §2, Herausgabe 31.10.2001 www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrNo&Dokumentnummer=LRN I_2001176.
- Deutscher Bundestag (2006). Antrag vom 22.6.2006, Partizipation von Kindern und Jugendlichen stärken – mehr Kinder- und Jugendfreundlichkeit durch eine neue Beteiligungskultur. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/035/1603543.pdf>.
- Deutsche Shell Jugendstudie (2006). Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/downloads.
- Nationalpark Thayatal. www.np-thayatal.at.



Der Schulgarten als Ort lebensbezogenen Lernens.

Evaluation eines didaktischen Modells und dessen Relevanz für Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Maximilian Mittendorfer & Michael Nader

Im Schuljahr 2008/09 wurde in einer vierten Klasse der Praxisvolksschule Krems ein Sachunterrichtsprojekt durchgeführt. Dieses Projekt bediente sich der Methodik des erfahrungsorientierten Sachunterrichts, zog sich über die Dauer eines ganzen Schuljahres und rankte sich um den Bau einer Kräuterschnecke im Schulgarten.

Die Praxisvolksschule des Campus Krems-Mitterau der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems ist eine private Volksschule mit Öffentlichkeitsrecht mit ca. 220 Kindern in neun Klassen. Das Stadtviertel der 25.000 EinwohnerInnen zählenden Bezirkshauptstadt, in dem sich die Praxisvolksschule befindet, ist ein städtebaulich dicht besiedeltes Gebiet.

Die (groß-)städtische Struktur des Stadtteils Krems-Mitterau sieht – streng nach den architektonischen Gestaltungsgrundsätzen der 1960er Jahre – nur sehr begrenzte unstrukturierte Freiflächen vor. Raum für natürlichen Wildwuchs

ist kaum vorhanden. Lehrausgänge in die Natur sind daher im Regelunterricht nur sehr schwer möglich, da immer lange Fußwege oder Fahrzeiten eingeplant werden müssen. Im Vergleich zu einer Landvolksschule stellt das unter der Prämisse des handlungsorientierten Sachunterrichts im naturwissenschaftlichen Bereich ein eindeutiges organisatorisches Problem dar. Will man eine neue Sachunterrichtspädagogik denken, so ist es notwendig, Lernumgebungen zu schaffen, welche authentisch sind.

1 Forschungsfragen

Die Fragen, die es im Rahmen der Begleitforschung des Projektes zu beantworten galt, waren folgende:

- Welche Resonanzen löste das Projekt „Kräuterschnecke“ bei den Volksschulkindern und deren Eltern aus?
- Welche sozialen und emotionalen Prozesse wurden durch das Projekt „Kräuterschnecke“ bei den Kindern und Eltern ausgelöst?
- Inwieweit werden Kompetenzbereiche zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Projekt selbst und bei der Weiterbetreuung der Kräuterschnecke berücksichtigt bzw. von den StudentInnen erwähnt oder reflektiert?

2 Methoden

Durch das Einbeziehen aller beteiligten Gruppen in die Datenerhebung (Eltern, SchülerInnen, Studierende) sollte eine umfassende Triangulation gegeben sein:

- Befragung der beteiligten Schülerinnen und Schüler mittels Fragebogen
- Befragung der beteiligten Eltern mittels Fragebogen
- Textanalyse der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Aufsätze zum durchgeführten Projekt
- Gruppeninterview mit Studierenden

3 Ergebnisse der Begleitforschung

Die Erkenntnisse der drei Methoden lassen folgende Aussagen zu: Erstens ist die Durchführung des Projektes „Kräuterschnecke“ ein stark soziales Setting. Soziale Lernprozesse bei Eltern und Kindern herrschen vor. Die emotionale Atmosphäre ist für alle Beteiligten eine äußerst angenehme. Die Schülerinnen und Schüler lernen auch Fachwissen. Dieses Fachwissen wird von den Kindern jedoch nicht homogen fokussiert, sondern individuell gewichtet und erlernt. Die Bedeutung der Vermittlung von reinem Fachwissen im Sachunterricht der Volksschule könnte generell vor diesem Hintergrund diskutiert werden. Es stellt sich die Frage, ob nicht auch der Vermittlung von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ mehr Raum im Unterricht der Volksschule eingeräumt werden kann. Im Kontext des vorliegenden Projektes könnte man den Begriff „Schlüsselqualifikation“ beispielsweise mit sozialer Kompetenz und Teamfähigkeit belegen. Es macht jedoch wenig Sinn, Fachwissen und die nachgewiesenen Lernfelder der Kinder gegeneinander auszuspielen. Es darf vermutet werden, dass die Durchführung derartiger Gemeinschaftsprojekte bereichernd für die mannigfaltige Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist. Ein Nebeneinander von „klassischem“ Unterricht und alternativem Unterricht, wie der vorliegenden Methode, könnte im Gesamten tief greifendere heterogene Lernprozesse anregen, als eine Monokultur der Methodik. Der größte Unterschied dieses Projektes zu herkömmlichem Unterricht ist die Verlagerung des Schwerpunktes von klassischer Wissensvermittlung hin zur Wissensvermittlung in sozialen Settings. Diese Art der Wissensvermittlung erscheint auf den ersten Blick weniger planbar als die geordnete Abfolge von didaktischen Interventionsmaßnahmen in der Klasse. Es scheint, als würde das Projekt „Kräuterschnecke“ ein breites Lernfeld abstecken, in dem die Schülerinnen und Schüler eigene Gewichtungen vornehmen können. Diese Form des Unterrichts könnte einen Beitrag zur Bewältigung der aktuellen Aufgaben der Schule liefern. Dass das Gelingen oder das Scheitern solcher Projekte in hohem Maße von der (Durchführungs-)Kompetenz der Lehrperson abhängt, liegt auf der Hand. In weiterer Folge wurde versucht auszuarbeiten, welche Kompetenzen bei Studierenden entwickelt werden müssen, um das Gelingen solcher Projekte zu begünstigen. Lehren ist Kommunikation.

Die Art und Weise wie gelehrt wird, ist die Art und Weise wie der/die LehrerIn mit Schülerinnen und Schülern kommuniziert. Veränderungen in der Kommunikation/der Lehre – die Lehrtechnik des naturbegegnenden Sachunterrichts ist eine Veränderung der herkömmlichen Lehrweise – haben drei verschiedene Wirkungen: Erstens verändert sich die Struktur der Interessen, zweitens ändert sich der Charakter der Symbole und drittens ändert sich das Wesen der Gemeinschaft. Letztere Wirkungen können von den Forschungsergebnissen eindeutig bestätigt werden. Das Projekt Kräuterschnecke hat den Fokus der Kinder auf die Naturbeobachtung gelenkt und hat die Gemeinschaft zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Kindern und Eltern verändert.



▲ Eltern und Kinder bei der Arbeit

Bei einem Vergleich der Forschungsergebnisse mit den Anregungen von Rauch, Streissler und Steiner (2008) betreffend die Planung von Lehrsettings im Sinne der Nachhaltigkeit kann festgehalten werden, dass das Projekt „Kräuterschnecke“ die Anregungen erfüllt und somit ein nachhaltiges Projekt aus Perspektive der Schülerinnen, Schüler und Eltern war. Die Institution „Volksschule“ konnte mit diesem Projekt Resonanz und Reflexion bei den beteiligten Personen auf mannigfachen Ebenen auslösen. Betrachtet man Schule als Mikroebene des gesellschaftlichen Innovationssystems, so kann erhofft werden, dass dieses Projekt unmittelbare und langfristige Entwicklungsanstöße ermöglicht hat. Es kann vermutet werden, dass variantenreicher naturbegegnender Methodeneinsatz im Sachunterricht der Volksschule mehr zum Projekt „Bildung“ beitragen könne, als man auf den ersten Blick meinen würde.

4 Die Weiterbetreuung der Kräuterschnecke

Nach der Durchführung des Bauvorhabens Kräuterschnecke stand im darauffolgenden Schul- und Studienjahr die Frage nach deren Weiterbetreuung im Mittelpunkt. Einerseits musste eine neue Klasse für diese Aufgabe gefunden werden, andererseits entstand die Idee, dieses Projekt in der LehrerInnen-Ausbildung als zukunftsfähiges didaktisches Modell zu erproben und in weiterer Folge gegebenenfalls zu implementieren. In der Planung und Umsetzung dieses

Modells wurde, wie oben in der Forschungsfrage erwähnt, auf die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Umsetzung handlungs- und erfahrungsorientierter Sachunterrichtsprojekte reflektiert.

Da das Schaffen von etwas Neuem, das Planen und Aufbauen dieses neuen Elementes eines Schulgartens wie oben ausgeführt mit besonders hohen emotionalen und sozialen Gruppen- und Lernprozessen gekoppelt war, stellte sich die Frage, inwieweit die Weiterbetreuung eines solchen Objektes im Sinne einer Pflege ähnliche Resonanzen bei den Schülerinnen und Schülern, die eine fertige Kräuterschnecke weiter bearbeiten sollen, hervorrufen könne. Die Erfahrungen dafür sind in der Literatur durchaus positiv beschrieben:

Pflegen bedeutet einen aktiven Umgang mit Lebewesen und erfüllt somit die für die Grundschule besonders wichtige Forderung der Handlungsorientierung, die mit dem Wunsch der Kinder nach praktischem Tun kongruent geht. Pflegerisches Verhalten darf nicht (ausschließlich) kognitiv vermittelt und veranschaulicht werden, denn nur durch das konkrete Handeln können der Umgang mit der Natur auch geübt und dabei eigene Erfahrungen gesammelt werden (vgl. Blaseio 2003, S. 178f.).

Somit ergaben sich für die Lehrveranstaltung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Campus Krems Mitterau für den naturwissenschaftlichen Bereich der Sachunterrichtsdidaktik in der VolksschullehrerInnen-Ausbildung folgende Planungsschwerpunkte: Die Planung und Vorbereitung einer Übergabefeier, in der die neue Betreuungsklasse mit ihrem neuen Verantwortungsbereich vertraut gemacht werden sollte, das Kennenlernen der wichtigsten Kräuter und die Erstellung eines Betreuungsplanes.

5 Ablauf der Lehrveranstaltung

Zu Beginn wurden die Studentinnen mit Hilfe von Foto- und Videomaterial, den Ergebnissen des ersten Teils der Studie und dem Studium der Kräuterschnecke vor Ort mit den Grundlagen des Projektes vertraut gemacht.

Da der zentrale Fokus dieser Lehrveranstaltung auf die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für handlungsorientierte Sachunterrichtsprojekte gerichtet war, wurden die Studentinnen gleich zu Beginn und später auch im Laufe des Semesters befragt, welche Kompetenzen sie dafür für notwendig erachteten.

Neben dem Literaturstudium und der Auseinandersetzung mit kognitiven Grundlagen für dieses Projekt nahmen die Studentinnen eine Bestandsaufnahme der Kräuterschnecke vor, bei der die vorhandenen bzw. in weiterer Folge neu zu pflanzenden Kräuter bestimmt wurden. Im Kontext mit den Schulpraktischen Studien wurde – in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin – mit der Vorbereitungsarbeit für die Übergabefeier in der 3a-Klasse der Praxisvolksschule begonnen. Eine Lehrveranstaltungseinheit diente nach dem Winter der Vorbereitung der Kräuterschnecke für die neue Saison. Alte, verdorrte Reste der Kräuter wurden entfernt, der Boden gelockert, die Trockenmauer repariert und

vorhandene Kräuter gut eingegossen. Für die Übergabefeier waren umfangreiche Vorbereitungen zu treffen, wie die Erstellung eines Gieß- und Jätplanes, die Erarbeitung der wichtigsten Kräuter, das Einstudieren eines selbst gedichteten Kräuterboogies, das Organisieren der nachzupflanzenden Kräuter, des benötigten Werkzeugs, der Pflanzerde usw.

Zum Fest brachten die Kinder die Kräuter mit. Nach dem Eröffnungslied ging es ans Einpflanzen. Die Studentinnen zeigten die richtige Pflanzstelle und -technik. Zum Abschluss gab es Brote mit selbstgemachtem Kräuteraufstrich und Zitronenmelissensaft.



▲ **Kräuterfest**

6 Evaluation und Forschungsmethode

Am Schluss des Studienjahres wurden zur Ermittlung relevanter Ergebnisse zwei Gruppeninterviews mit jeweils zwei Vierergruppen mit den Studentinnen durchgeführt.

Als Referenzrahmen für die Auswertung der Interviews diente das KOM-BiNE-Konzept von Rauch, Streissler & Steiner (2008), welches die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Nachhaltige Entwicklung beschreibt.

Die Kategorien von KOM-BiNE (Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung) sind

1. Wissen und Können
2. Werten

3. Fühlen
4. Kommunizieren und Reflektieren
5. Visionen entwickeln, Planen und Organisieren, Netzwerken (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 15ff.)

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse durch das Anführen wesentlicher Aussagen der Studentinnen (wörtliche Aussagen sind kursiv gedruckt) im Hinblick auf Kompetenzen im Kategorienrahmen des KOM-BiNE-Konzeptes:

6.1 Wissen und Können

Die Studentinnen erläuterten, dass sie *„mehr Wissen über Kräuter“* gesammelt und *„Kräuter kennen gelernt“* haben. Sie wissen, *„welches Kraut in welchen Bereich“* der Kräuterschnecke gepflanzt werden muss und welche *„Materialien“* und *„Werkzeuge“* für Bau und Pflege der Kräuterschnecke notwendig sind. Weiters resultierten Erfahrungen daraus, dass sie gemeinsam mit den Kindern *„Unkraut ausgezupft“* haben, ihnen zeigten, wie man *„Kräuter einsetzt“*, *„wo die Kräuter am besten platziert werden“*, *„wie man gießt“*, ob und wie man *„düngt“*. Die Kinder merken sich alles über die Kräuter viel besser, *„wenn sie sie angreifen, sie riechen, sie schmecken, dann bleibt alles viel besser in Erinnerung“*.

6.2 Werten

Die Betreuung der Kräuterschnecke zeigt den Kindern, dass sie *„angeleitet selbstständig arbeiten können“*, sie *„Verantwortung übernehmen“*, sie *„auch das Pflichtgefühl irgendwie lernen“*, weil ein *„Bezug da ist“*. Die Studentinnen sind der Meinung, dass solche *„Projekte“* in der Volksschule wichtig sind, da sie sehr *„praxisorientiert“* sind und die Kinder dadurch *„die Kräuter besser kennen lernen“*. Das gemeinsame Tun ist ein wichtiger Schritt zur Klassengemeinschaft, da gewisse *„Verhaltensregeln beachtet“* und Vereinbarungen eingehalten werden müssen. Bei der Betreuung der Kräuterschnecke erfahren die Kinder, wie wichtig die *„Zusammenarbeit“* ist. Es ist eine Arbeit und ein Projekt mit *„Herz, Hirn und Hand“*.

Auch die gegenseitige Wertschätzung durch das Hervorheben der Leistungen anderer spielt eine große Rolle. *„Also zum Beispiel das Lied, das die Tanja gemacht hat, das hab ich eigentlich ziemlich gut gefunden!“* oder *„Ich mein, man muss auch dazu sagen, dass wir es schon ein bisschen leichter gehabt haben, weil die Schnecke ja schon bestanden hat. Also ich denk mir, das von Anfang an in einem Jahr aufzuziehen mit einer Klasse, dass das schon eine Herausforderung ist.“* Und *„Es hängt auch viel vom Praxislehrer ab.“*

6.3 Fühlen

Auf die Frage, was war das schönste Erlebnis in diesem Semester, kamen folgende gewichtige Aussagen:

„Die Freude von den Kindern zu sehen!“

„Man hat gesehen, dass sie mit Begeisterung dabei waren und dann macht das einem Lehrer gleich viel mehr Spaß!“

„Und sie waren wirklich so interessiert und haben sich damit beschäftigt. Das war wirklich schön, dass wir das gesehen haben!“

„Und dass man auch sieht, wie die Kinder zusammenarbeiten. Nicht jeder für sich alleine, sondern dass sie sich gegenseitig geholfen haben.“

„Im Grunde sind das Sachen, die die Kinder im späteren Leben brauchen.“

6.4 Kommunizieren und Reflektieren

In diesem Zusammenhang wurde auf die Einbeziehung aller wichtigen Projektpartner wie Schulleitung, Eltern und Fachleute eingegangen. Weiters wurde auch die Kommunikation zwischen den Kindern betont. Hier wurde in erster Linie auf den Gieß- und Jätplan verwiesen, bei dessen Umsetzung und Einhaltung sehr viele kommunikative Prozesse notwendig sind.

6.5 Visionen entwickeln, Planen und Organisieren, Netzwerken

Dieser Bereich ist für die Nachhaltige Entwicklung von besonderer Bedeutung. Hier ist eine Aussage hervorzuheben: *„Was natürlich auch sehr spannend wär, wenn man so eine Kräuterschnecke von Grund auf noch einmal plant, auch zu erarbeiten, ob das eine Schneckenform haben muss, oder ob man auch ein anderes Symbol nehmen kann. Und das dann vielleicht weiter bauen oder verzieren.“* Diese Idee in die Praxis umzusetzen würde bedeuten, dass die Kräuterschnecke mit der neuen „Betreuungs-klasse“ um- oder weiter ausgebaut bzw. verziert werden könnte. Dies würde bedeuten, dass das kreative Gestaltungselement, das bei der Pflege der Kräuterschnecke eventuell zu kurz kommen könnte, die Beziehung der Kinder zu diesem Schulgartenelement wesentlich vertiefen und somit die Motivation zur Weiterbetreuung enorm steigern würde.

Im Hinblick auf Planung und Organisation haben die Studentinnen einige bedeutende Hinweise gegeben. Sie hoben deren Voraussetzung für das Gelingen eines Projektes hervor. Hier wurden auch einige wesentliche Erfahrungen gemacht, wie das folgende Beispiel zeigt: *„...wie wir das mit den Kindern übergeben haben,*

hätten wir dann auch besser darauf eingehen können, dass die Kinder von der Laufbahn weggehen (gleich neben der Kräuterschnecke ist eine Laufbahn der Sportanlage – Anm. d. Verf.) und sich zumindest in die Nähe stellen und das Interesse an der Sache zeigen. Aber das passiert halt sehr schnell, die, die eingesetzt haben als erste, die haben das Event ja schon gehabt...“

Im Bereich Netzwerken konnten gute Kontakte zwischen Praxisvolksschule, Pädagogischer Hochschule und den Lehrenden des BINE-Universitätslehrgangs aufgebaut werden.

7 Resümee

Nach den Aussagen der Studierenden, den Erfahrungen der Autoren und den Ergebnissen der Befragung der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern ist die Bedeutung der handlungs-, erfahrungs- und praxisorientierten Sachunterrichtsdidaktik in beeindruckender Weise bestätigt worden. Wichtig wird sein, nach dieser Studie die Ziele weiter zu verfolgen und das Planen und Netzwerken innerhalb und außerhalb der Institution zu einem wichtigen Bestandteil des schulischen Lebens zu machen.

8 Literatur

- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Blaseio, B. (2003). Pflegen im Kontext naturbezogenen Lernens. In D. Von Reeken (Hg.), Handbuch Methoden im Sachunterricht (S. 176-183). Hohengehren: Verlag Schneider.



Professionalisierung durch Reflexivität –

Portfolioarbeit zur Förderung systematischen Kompetenzerwerbs
in einer kompetenzorientierten LehrerInnenbildung

Veronika Sampl

1 Eine Einleitung

Von der internationalen Staatengemeinschaft wird Nachhaltige Entwicklung als gesellschaftlicher Gestaltungsprozess verstanden. Dieser „soll die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichern, ohne künftigen Generationen die Möglichkeit der Gestaltung ihrer Zukunft zu nehmen“ (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft 2008, S. 5). Bildung ist ein integrativer Bestandteil und eine Grundlage von Nachhaltiger Entwicklung. Rauch, Streissler & Steiner (2008) beschreiben Bildung für Nachhaltige Entwicklung folgendermaßen: „Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, die jeweils heranwachsende Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse zu befähigen. Dabei wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der die Selbstentwicklung und Selbstbestimmung

des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst betont. Bildung bezieht sich dabei auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsentwicklung“ (Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 10). Nach Künzli David (2007) sollen junge Menschen am Ende ihrer Schulzeit imstande sein, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen bezüglich einer Nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen. In einem übergeordneten Leitziel für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) beschreibt sie ein Bündel an Kompetenzen, die Menschen benötigen, um am Aushandlungsprozess an einer Nachhaltigen Entwicklung zu partizipieren: „Die Schüler und Schülerinnen haben die Bereitschaft und Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken“ (Künzli David 2007, S. 59).

Um SchülerInnen zu befähigen, sich oben beschriebene Kompetenzen anzueignen, brauchen LehrerInnen nicht nur didaktische Konzepte, sondern müssen auch über entsprechende Kompetenzen verfügen, diese didaktischen Konzepte umzusetzen. Rauch, Streissler & Steiner (2008) entwickelten ein Kompetenz-Konzept für Bildung für Nachhaltige Entwicklung für Lehrende im Bildungsbereich (KOM-BiNE), welches sich auf Bildungsprozesse im formellen (z.B. Pädagogische Hochschulen) und informellen (z.B. NGOs) Bildungsbereich bezieht. Im Mittelpunkt des Konzeptes stehen die Kompetenzen von BNE, die ein Lehrendenteam entwickeln sollte. „Kommunizieren und Reflektieren“ nimmt eine zentrale Stellung ein, da diese Fähigkeiten eine Grundlage für die anderen Kompetenzbereiche („Wissen und Können“ „Werten und Fühlen“ „Visionen entwickeln, Planen und Organisieren, Netzwerken“) ist. Reflektieren ist eine Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung allgemein. Steiner (2008) unterstreicht, dass Reflektieren eine „(...) für Bildung für Nachhaltige Entwicklung unabdingbare, regelmäßig stattfindende Tätigkeit [ist]. Sie ist unerlässlich, um sich mit sich selber, mit dem eigenen Wissen und Können, den Werthaltungen und Gefühlen kritisch auseinander zu setzen. Reflektieren ist aber auch wichtig in Bezug auf die Handlungen, die man setzt – und steht so mit der oberen (Wissen und Können, Werten, Fühlen) wie auch mit der unteren Schicht (Planen und Organisieren und Netzwerken) in Beziehung“ (Steiner 2008, S. 292).

Das von mir durchgeführte Projekt unterstützt mit Hilfe von Portfolioarbeit das Reflektieren von Unterricht, von unterrichtlichem Handeln und die Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug auf Wissen und Können. Das Fördern von reflexivem Denken begünstigt Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb in Bezug auf BNE. Hier setzt die Arbeit mittels Portfolio an: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die

Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (Paulson et al. zit.n. Häcker 2006, S. 36). Kraler (2007) charakterisiert Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung zusammenfassend als eine „(...) metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges unter Bezugnahme auf ausgewählte Belegstücke aus verschiedenen Phasen desselben“ (Kraler 2007, S. 11). Portfolios in der Unterrichtspraxis dokumentieren den Kompetenzerwerb und dienen der Darstellung von eigenen Kompetenzen. Sie helfen den Lehr- und Lernprozess zu steuern.

2 Das Projekt

Das Projekt wird mit sechs Studentinnen des dritten Semesters des Studienganges Volksschule in den Schulpraktischen Studien durchgeführt. Die Studentinnen arbeiten zu zweit im Team, jedes Team unterrichtet in einer anderen Praxisklasse. Die Schulpraktischen Studien finden in der Regel einmal wöchentlich (12-mal im Semester) statt.

2.1 Projektkonzept

Für das Projekt entwickelte ich ein Portfolio-Konzept, das sowohl eine Auseinandersetzung mit den LehrerInnenkompetenzen und das eigene unterrichtliche Handeln als auch die Kommunikation über Lernen und Leistung fokussiert. Es orientiert sich an den Inhalten des Curriculums für Schulpraktische Studien der Pädagogischen Hochschule Salzburg und am Kompetenzmodell der Hochschule (vgl. PH Salzburg).

Die Säulen des Konzeptes sind

- a. die persönliche Kompetenz-Analyse zu Beginn des jeweiligen Semesters,
- b. die persönliche Formulierung der Ziele für den Kompetenzerwerb,
- c. die Schwerpunktsetzung von individuellen Lerninhalten für den eigenen Kompetenzerwerb bei den einzelnen Lehrauftritten und
- d. die Reflexion des Lernzuwachses und die Darstellung der Kompetenzen mittels Dokumenten am Ende des jeweiligen Semesters.

Das Konzept

- ermöglicht den KandidatInnen eine Mitbestimmung bei Schwerpunktsetzungen von Inhalten,

- erlaubt ein individuelles Arbeiten an den zu erwerbenden Kompetenzen,
- bedingt einen fokussierten Nachdenkprozess zu (selbst) gesetzten Zielen,
- trägt zur reflexiven Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires bei,
- fordert ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess,
- unterstützt die Kommunikation im Praxisteam und
- fördert Kompetenzen von BNE-Lehrenden-Teams.

Ziel ist, dass die Studierenden das eigene Können mit den Anforderungen der Ausbildung in Verbindung bringen und systematisch ihre Kompetenzen als Unterrichtende ausbauen.

Dem Thema Professionalität im Lehrberuf wird in den letzten Jahren sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Die Anforderungen an die Schule und an die LehrerInnen ebenso wie an die LehrerInnenausbildung sind einem ständigen Wandel unterworfen. Posch, Stern & Streissler (2009) machen in ihren Untersuchungen zur LehrerInnenprofessionalität deutlich, dass sich mit den veränderten Anforderungen am Arbeitsmarkt auch die Anforderungen an die SchülerInnen wandeln. Der Unterricht soll dementsprechend gestaltet sein. Lehrer und Lehrerinnen müssen laufend ihr fachliches, didaktisches und pädagogisches Repertoire ausbauen und erneuern. „Insbesondere der Anspruch den Unterricht zu individualisieren, das heißt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Motivationen, Talente, Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schüler/innen einzugehen und sie zu selbstständigem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln zu ermutigen, fordert dazu heraus, die Unterrichtspraxis immer wieder selbstkritisch zu überprüfen und zu revidieren sowie neue Formen des Lehrens und Lernens auszuprobieren und zu reflektieren“ (Posch, Stern & Streissler 2009, S. 85).

Eine Portfolioarbeit in den Schulpraktischen Studien bietet aus meiner Sicht eine gute Möglichkeit, einerseits die oben angeführten Ansprüche an einen Unterricht selbst in der Rolle als Lernende erfahren zu können, andererseits wird die Fähigkeit über das eigene LehrerInnenhandeln nachzudenken generiert und ausgebaut. Der individuelle Kompetenzerwerb, aufbauend auf der persönlichen Stärken-Schwächen-Analyse in Bezug auf LehrerInnenkompetenzen, ist ein wesentliches Element im vorher ausgeführten Portfolio-Konzept. Dies impliziert eigenverantwortliches Handeln – eine weitere Säule des Konzeptes. Das reflexive Denken, ein dritter Eckpfeiler, ist eine Voraussetzung für systematisches Lernen. Mein Interesse gilt der Frage, inwiefern mein Portfoliokonzept den systematischen, individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden in den Schulpraktischen Studien unterstützt.

2.2 Hypothesen

Hypothese 1: Die Kompetenz-Analyse am Semesterbeginn unterstützt die individuelle Schwerpunktsetzung für die kommende Semesterarbeit.

Hypothese 2: Die individuellen Zielsetzungen am Semesterbeginn sind Ausgangspunkt für explizite Lernschwerpunkte bei den einzelnen Lehrauftritten.

Hypothese 3: Das Verfolgen von individuell gesetzten Zielen über einen längeren Zeitraum macht den Lernfortschritt bewusst. Die Reflexionshilfen sind dabei ein wesentlicher Bestandteil.

3 Forschungsmethoden

Da die Studierenden ein Portfolio erstellen, gegen Ende des Semesters die Arbeit mit dem von mir entwickelten Portfolio-Konzept mittels einer Evaluationszielscheibe¹ bewerten und das Konzept im Hinblick auf seine Stärken und Schwächen mit einer SWOT-Analyse² beleuchten, erscheint es sinnvoll, die im Prozess entstandenen Datenquellen für Hinweise und Antworten bezüglich meiner Fragestellung zu verwenden.



▲ Zeitlicher Ablauf des Projektes

Es werden Daten aus verschiedenen Quellen (Portfolio, Evaluationszielscheibe, SWOT-Analyse) verwendet. Die Methoden Inhaltsanalyse und Kommunikative Rückmeldeverfahren kommen zum Einsatz.

¹ Die Evaluationszielscheibe wird als Kurzurückmeldungsinstrument eingesetzt, um Sichtweisen der Studierenden auf Fragen, welche ich an das Konzept stellte, sichtbar zu machen.

² Die SWOT-Analyse ist ein einfach handhabbares Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse eines Projektes oder einer Organisation, welches durch das Nachdenken über die Bereiche Stärken, Schwächen, Chancen, Risiken den Ist-Zustand verdeutlicht.

3.1 Inhaltsanalyse

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2008) wurden Textbausteine der Portfolios im Hinblick auf ein kontinuierliches Verfolgen von individuell gesetzten Zielen für einen Kompetenzerwerb analysiert.

Als Analyseeinheiten werden die Textbausteine ausgewählt, die reflexiven Charakter haben: die Stärken-Schwächen-Analyse zu Semesterbeginn, die schriftlichen Reflexionen der einzelnen Lehrauftritte und die Reflexion des Lernfortschrittes am Semesterende. Es wird ermittelt, ob sich die Studierenden individuelle Ziele für den Kompetenzerwerb gesetzt hatten, und es wird untersucht, ob und welche Konnexe es zwischen den einzelnen Kategorien gibt. Ausgangspunkt für die Darstellung der Beziehungen ist die Kategorie „Persönliche Zielsetzungen“. Außerdem werden „zusätzliche persönliche Zielsetzungen“, die sich aus der Arbeit während des Semesters ergeben, in die Datenanalyse aufgenommen. Dieser Ausgangspunkt „persönliche Zielsetzungen“ wurde deshalb gewählt, weil es für die Fragestellung relevant erscheint, den individuellen, systematischen Kompetenzerwerb an den eigenen Zielsetzungen festzumachen.

Persönliche Zielsetzungen	Konnex Stärken-Schwächen-Analyse am Semesterbeginn	Konnex Schwerpunktsetzungen bei den einzelnen Lehrauftritten (Häufigkeit)	Konnex Reflexion am Ende des Semesters
---------------------------	--	---	--

▲ Kategorienblatt

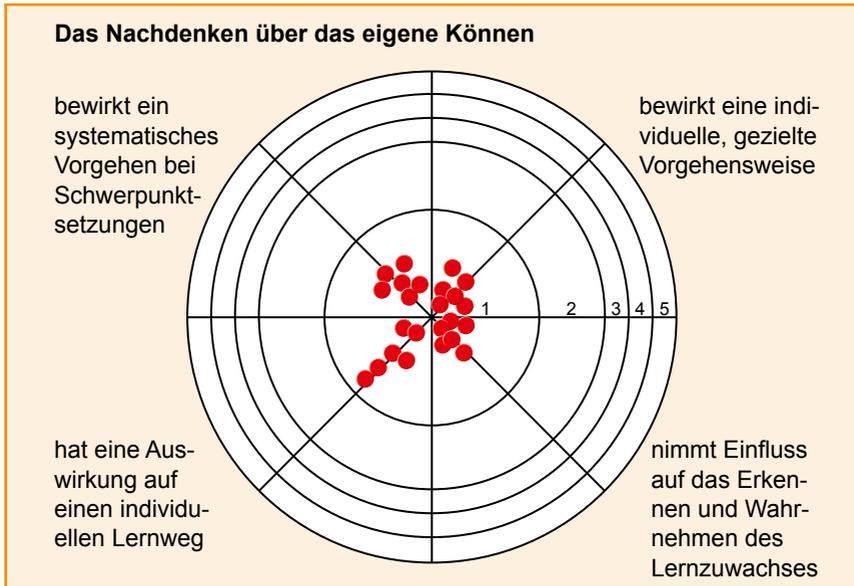
3.2 Evaluationszielscheibe

Die Sichtweisen der Studierenden erhob ich mit verschiedenen Evaluationszielscheiben (vgl. Altrichter, Messner & Posch 2006). Jeweils ein Thema ist der Ausgangspunkt für die Fragestellung einer Evaluationszielscheibe. Jedes Thema beinhaltet vier Aussagen, welche von den Studentinnen bewertet wurden. Die Erhebung umfasst 5 Themen:

- die Ziele, die das Curriculum für dieses Semester vorsieht und welche von mir operationalisiert wurden
- die Stärken-Schwächen-Analyse der Studierenden zu Beginn des Semesters
- die verpflichtenden Reflexionsgespräche
- die Beweise, die den Kompetenzerwerb belegen
- die Stärkung des Selbstbewusstseins

Die mündlichen Kommentare der Studentinnen, die sie zu ihrer Bewertung abgaben, wurden protokolliert.

Beispiel einer Evaluationszielscheibe³:



▲ Evaluationszielscheibe

3.3 SWOT-Analyse

Dieses Rückmeldeverfahren ist ein einfach handhabbares Analyseschema, um den Ist-Zustand des Projektes bewusst zu machen (vgl. u.a. Altrichter, Messner & Posch 2006; Altrichter & Posch 2007). Ausgehend von den Stärken und Chancen kann eine Weiterentwicklung erfolgen. Das Projekt wurde unter vier Aspekten betrachtet:

- Stärken
- Schwächen
- Chancen
- Risiken

Die Studierenden formulierten ihre Sichtweisen schriftlich.

³ 1 bedeutet 100%ige Übereinstimmung, 5 meint völlige Ablehnung

4 Interpretation der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern das vorgestellte Portfolio-Konzept den systematischen, individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden unterstützt, werden die wesentlichen Säulen des Konzeptes beleuchtet und von mir aufgestellte Hypothesen beantwortet.

4.1 Hypothese 1:

Die Kompetenz-Analyse am Semesterbeginn unterstützt die individuelle Schwerpunktsetzung für die kommende Semesterarbeit.

Die Analyse der Portfolios demonstriert, dass sich die individuell festgesetzten Ziele zu Semesterbeginn zu einem hohen Ausmaß aus der Stärken-Schwächen-Analyse ableiten. Die Portfolios zeigen auch, dass die Stärken-Schwächen-Analysen eine wichtige Voraussetzung für einen individuellen Kompetenzerwerb darstellen und die Grundlage eines systematischen Lernprozesses sind.

Alle 6 Studierenden stimmten bei der Evaluation des Projektes zu 100% darin überein, dass die Kompetenz-Analyse zu Beginn des Semesters ein individuelles, systematisches Vorgehen bei den Schwerpunktsetzungen für den Kompetenzerwerb unterstützt und auch für das Bewusstmachen des Lernzuwachses hilfreich ist. So dokumentierten Studentinnen mündlich ihre Punkt-Bewertung (Evaluationszielscheibe), die Stärken-Schwächen-Analyse betreffend der Aussage: „Das Nachdenken über das eigene Können nimmt Einfluss auf das Erkennen und Wahrnehmen des Lernzuwachses“ wie folgt:

„Die Reflexion war sehr hilfreich. Oft mag man sich etwas gar nicht eingestehen und mag auch gar nicht nachdenken und meint, es wird schon passen. Und das war da nicht so.“

„Ich verlass mich nicht mehr auf meine Praxislehrerin, ich kann selber ganz konkret über mich nachdenken.“

Auch die SWOT-Analyse macht deutlich, dass das Konzept die bewusstere Wahrnehmung der bereits erworbenen bzw. noch nicht erworbenen Kompetenzen unterstützt. So gibt es von den Studierenden eine Reihe von Aussagen zu den Stärken des Portfolio-Konzeptes, die diesen Prozess bekräftigen wie z.B.:

„Das Konzept bewirkt eine bewusstere Wahrnehmung der eigenen Stärken.“

„Sehr positiv ist, dass man gezwungen wird, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen.“

Diese positive Bewertung der bewussteren Wahrnehmung von Stärken und Schwächen ist aus meiner Sicht sicher auch auf die Stärken-Schwächen-Analyse zu Semesterbeginn zurückzuführen.

4.2 Hypothese 2:

Die individuellen Zielsetzungen am Semesterbeginn sind Ausgangspunkt für explizite Lernschwerpunkte bei den einzelnen Lehrauftritten.

Die Analyse der Portfolios macht sichtbar, dass sich die individuell formulierten Zielstellungen am Semesterbeginn häufig in den Schwerpunktsetzungen der einzelnen Lehrauftritte widerspiegeln. In Anlehnung an die Ausführungen über Erfahrungen mit Portfolioarbeit im Referendariat von Margit Meissner (2006) war es mir wichtig, dezidiert darauf hinzuweisen, dass sich Zielsetzungen während des Semesters verändern können. Mit Ausnahme einer Studentin setzten sich die KandidatInnen während des Semesters weitere Ziele, die sich aus der unterrichtlichen Tätigkeit entwickelten. Der größte Teil dieser Kompetenzen wurde in der Stärken-Schwächen-Analyse zu Beginn des Semesters nicht thematisiert. Daraus lässt sich schließen, dass bestimmte Schwierigkeiten nicht im Bewusstsein waren bzw. es noch keine Erfahrungen mit bestimmten Themen gab.

Die SWOT-Analyse zeigt, dass die Studentinnen das Setzen von individuellen Zielen und Lernschwerpunkten sowohl als Stärke als auch als Chance des Konzeptes sehen. Folgende Aussagen illustrieren dies:

„Das Konzept ermöglicht strukturierte Schwerpunktsetzung.“

„Individuelle Schwerpunktsetzung war positiv und hilfreich.“

„Größerer Lernzuwachs durch Schwerpunkte und Reflexion.“

Aus meiner Sicht lässt sich daraus schließen, dass das Festlegen von individuellen Zielen das Setzen von Lernschwerpunkten begünstigt und somit eine systematische Vorgehensweise fördert.

4.3 Hypothese 3:

Das Verfolgen von individuell gesetzten Zielen über einen längeren Zeitraum hinweg macht den Lernfortschritt bewusst. Die Reflexionshilfen sind dabei ein wesentlicher Bestandteil.

Die Analyse der Portfolios zeigt eine hohe Übereinstimmung von den individuell gesetzten Zielen für den Kompetenzerwerb mit der Besprechung des Lernzuwachses am Ende des Semesters. Die gesetzten Ziele generieren sich aus der Stärken-Schwächen-Analyse am Semesteranfang und kommen auch häufig als Schwerpunktsetzungen bei den einzelnen Lehrauftritten zum Tragen. Dies macht deutlich, dass die individuell gesetzten Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt wurden. Die Besprechung des Lernzuwachses in der Reflexion am Ende des Semesters wird von allen Studentinnen geleistet.

Die Hilfestellungen, die das Konzept für die Reflexionen während des Semesters

bietet, sehen alle 6 Studentinnen bei der Evaluation als sehr positiv. Im Besonderen die Gespräche in der Peergroup und mit der Besuchsschullehrerin unterstützen das Reflektieren. Auch Meissner (2006) unterstreicht den Austausch in Lerngruppen: Es „(...) suchen sich die jungen Lehrkräfte innerhalb der Gruppe einen Lernpartner, mit dem sie sich offen über Erfolge und Schwierigkeiten sowie über Fort- und Rückschritte in der Ausbildung austauschen können. Dazu erhalten sie immer wieder Arbeitshilfen“ (Meissner 2006, S. 244). Arbeitshilfen, welche von den Studentinnen vor allem für die Reflexionen zu Semesterbeginn als effizient empfunden wurden, bietet auch das Konzept des Portfolios.

Häcker & Winter (2006) machen deutlich, dass Standards in der LehrerInnenbildung die Portfolioarbeit sehr erleichtern. Ich stellte den Studierenden von mir formulierte Ziele, die Standards sehr ähnlich sind, zur Verfügung. Diese Ziele entwickelte ich auf Basis der Anforderungen des Curriculums für die Schulpraktischen Studien und des Kompetenzkataloges der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Bei der Bewertung des Konzeptes schätzten die Studierenden diese Hilfestellung für die Reflexion über den Ist-Stand am Beginn des Semesters sehr hoch ein. Nachfolgend einige mündliche Kommentare der Studentinnen zu ihrer Bewertung des Konzeptes im Rahmen der Rückmeldung mittels der Evaluationszielscheiben:

„Standards machen den Nachdenkprozess gezielter und man sieht, was es überhaupt gibt.“

„Standards geben Orientierung und konkretisieren.“

„Das System hat System. Es hat den Vorgang der Schwerpunktsetzung erleichtert.“

„Die Punkte machen das Thema konkret. Sie waren auch sehr wichtig für meine Anfangsreflexion.“

Sehr unterschiedlich sehen die Studierenden diese Hilfestellung für die laufende Semesterarbeit:

„In der Nachbesprechung und in der Praxis überhaupt hat uns das nicht direkt, sondern nur indirekt betroffen.“

„Hatte während der Arbeit des Semesters keinen Einfluss auf mich, schon ein bissl zu Beginn. Da hab ich mir die Punkte angeschaut.“

Ein umstrittener Teil der Reflexion war der konkrete Kompetenznachweis. Nach Häcker & Winter (2006) dienen Portfolios „(...) der Darstellung der eigenen Kompetenz und haben einen Nachweischarakter. Die Aufnahme der Nachweise muss jeweils eigens schriftlich begründet werden, was den Autor dazu zwingt, immer wie-

der in eine kritische Distanz zu den gesammelten oder selbsterstellten Dokumenten zu gehen, das heißt zu reflektieren“ (Häcker & Winter 2006, S. 230). So waren die Studierenden aufgefordert, die erworbenen Kompetenzen mittels „Beweisen“ darzulegen. Die Sinnhaftigkeit wird widersprüchlich gesehen. Dies kommt sowohl bei der Bewertung des Konzeptes mit der Evaluationszielscheibe als auch in der Einschätzung durch die SWOT-Analyse zum Ausdruck. Die Studentinnen befinden einerseits, dass die Auseinandersetzung mit der Auswahl der „Beweisstücke“ äußerst hilfreich für das Bewusstwerden des Lernfortschrittes sein kann, andererseits wird die Aussagekraft und Sinnhaftigkeit in Frage gestellt und der Zeitaufwand sehr kritisiert. Zusammenfassend meine ich, dass sowohl die gegebenen Hilfestellungen als auch das Verfolgen von individuellen Zielen über einen längeren Zeitraum das Bewusstmachen des Lernfortschrittes unterstützen und fördern.

5 Resümee und Ausblick

Das Projekt zeigte, dass das Portfolio-Konzept einen systematischen und individuellen Kompetenzerwerb unterstützt. Aufgrund der Reflexion ihrer Kompetenzen überlegten die Studierenden bewusst, welche Ziele sie in ihrer Arbeit verfolgen und erreichen möchten. Die von ihnen formulierten und geplanten Schwerpunktsetzungen bei den einzelnen Lehrauftritten ermöglichten ihnen, ihre Handlungskompetenzen konsequent zu erweitern. Unterstützung leisteten die verschiedenen Reflexionshilfen. Hilfreich war u.a. vor allem auch, dass die Studentinnen, aufbauend auf ihren reflexiven Betrachtungen, schriftlich konkrete Überlegungen dazu anstellten, was sie selbst dazu beitragen können, damit sie das gesetzte Ziel erreichen. Das Konzept wurde mit denselben Studentinnen auch im Sommersemester leicht verändert weitergeführt, jedoch nicht mehr evaluiert. Mein persönlicher Eindruck wurde in diesem weiteren Semester verstärkt: Die Studierenden gewinnen, abgesehen vom Planen und Verfolgen eines systematischen Lernweges, im Besonderen im Bereich der Reflexionskompetenz und im Umgang mit Kritik an Professionalität dazu.

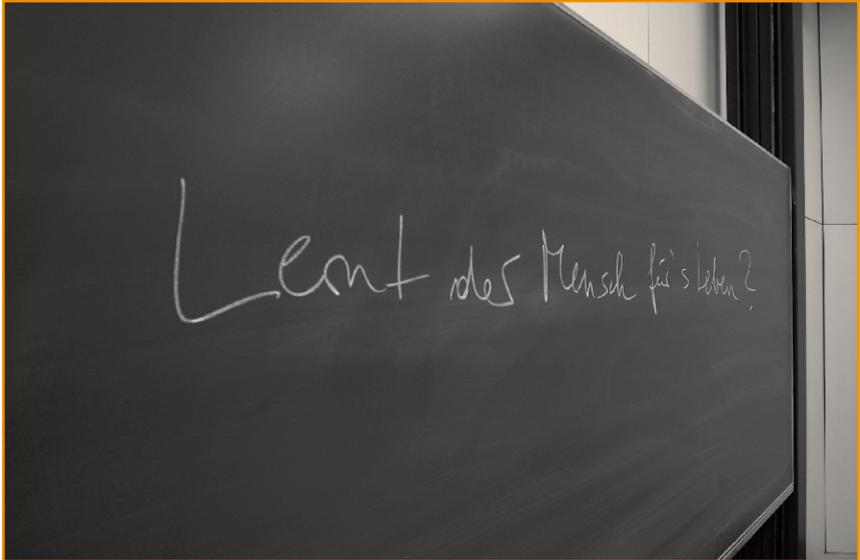
Die Sichtweise der BesuchsschullehrerInnen waren bei dieser Studie völlig ausgeblendet, ebenso die Umstände ihrer Rolle. Aus meiner Erfahrung heraus nehme ich an, dass der/dem BesuchsschullehrerIn eine tragende Rolle bei der Umsetzung des Konzeptes zufällt. Dies ist im Rahmen dieser Studie jedoch nicht erhoben worden.

Ein weiterer interessanter Aspekt wäre zu evaluieren, ob sich die Arbeit der Studierenden verändert, wenn das Portfolio einen direkten Einfluss auf die Notengebung hätte und ein Teil dieser wäre.

Besonders Auswirkung und Gewinn einer kontinuierlichen Arbeit über die gesamte Ausbildung und möglicherweise darüber hinaus, wäre eine interessante Folgestudie.

6 Literatur

- Altrichter, H. Messner, E. & Posch, P. (2006). Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze-Velber: Klett.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Hg.) (2008). Österreichische Strategie für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wien: Eigenvervielfältigung.
- Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (S. 227-233). Seelze-Velber: Klett.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (S. 33-39). Seelze-Velber: Klett.
- Kraller, Ch. (2007). Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfoliogestützten LehrerInnenausbildung. In http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/kraller_portfolioartikel_bak.pdf (30.12.2009).
- Künzli David, Ch. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Meissner, M. (2006): Selbst-bewusst in die Professionalität. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (S. 242-248). Seelze-Velber: Klett.
- PH Salzburg: www.phsalzburg.at/bildungsangebote.
- Posch, D., Stern, T. & Streissler, A. (2009). Wie können Lehrkräfte ihre Professionalitätsentwicklung selbst steuern? Schlussfolgerungen aus der PEL(T)-Studie. In: K. Krainer, B. Hanfstingl & St. Zehetmeier (Hg.), Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST (S. 83-99). Innsbruck: Studienverlag.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Steiner, R. (2008). Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Unveröffentlichte Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.



Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen und in der LehrerInnenfortbildung.

Erste Schritte am Institut für Fortbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Elisabeth Steininger

1. Einleitung

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat im Jahr 2002 die „Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Diese Initiative findet nicht nur ihren Niederschlag in der Umsetzung des Bologna-Prozesses in den einzelnen Ländern (vgl. Zervalis & Wahlers 2007), sondern auch in der Unterrichtsforschung und in einer breiteren Diskussion der Begriffe „Nachhaltigkeit“ oder „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. In Österreich ist das Thema „Nachhaltigkeit“ auch in den Diskussionsprozess um Input- und Output-Orientierung von Unterrichtsmaßnahmen, wie zum Beispiel Bildungsstandards oder Neue Reifeprüfung, eingebunden. Dabei werden Fragen zur Nachhaltigkeit von Fortbildungsveranstaltung berührt. Spätestens seit dem Follow-Up Bericht

des Rechnungshofs 2008 (vgl. Rechnungshof 2008, S. 123ff.), in dem bedauert wird, dass das BMUKK der Aufforderung, geeignete Instrumente für die Evaluierung der Auswirkung von Fortbildungsmaßnahmen auf den Unterricht festzulegen, nicht nachgekommen ist, spielt das Thema in jenen Instituten, die Fortbildungsangebote für LehrerInnen anbieten, eine wichtige Rolle.

Neben diesen Diskussionen ist es vor allem der Leitsatz der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ (Hentig 1986), die das Rektorat veranlasst haben, die Neuorganisation des Fortbildungsinstituts zum Anlass zu nehmen, Forschungsergebnisse zu nachhaltigem Lernen und zur Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen.

Die Vorstellung, wie LehrerInnenfortbildung sein soll, bestimmen einerseits Erfahrungen wie sie von vielen LehrerInnen in unterschiedlichsten Situationen gemacht werden, andererseits wie sie das BMUKK und andere VertreterInnen von Bildungsinstitutionen definieren. Aber entfalten diese Settings und Angebote auch ihre Wirkung im Unterricht, so wie es der Rechnungshof einfordert? Gibt es Konsens darüber, was genau diese Wirkung sein soll und wie diese festgestellt werden kann? Was heißt eigentlich „nachhaltiges Lernen“ im Zusammenhang mit Fortbildungsveranstaltungen? Gibt es Kriterien, denen Angebote entsprechen müssen, wenn sie nachhaltige Wirkung entfalten sollen, und werden solche Veranstaltungen überhaupt gebucht? In der Studie im Rahmen des Universitätslehrgangs „BINE – Innovationen in der LehrerInnenbildung“ wird diesen Fragen nachgegangen, und sie werden in Beziehung zur Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz gesetzt. Anhand der Analyse eines konkreten Programmangebotes wird hinterfragt, ob die Veranstaltungen den Ansprüchen von nachhaltigem Lernen entsprechen, und die weiteren Schritte Richtung Nachhaltigkeit werden vorgestellt.

2. Status quo

2.1 Wie werden Fortbildungsveranstaltungen in überwiegendem Maße angeboten?

In der Kultur der Fortbildungsangebote hat sich das „Versorgungsparadigma“, wie es Franz Hofmann (2008) nennt, durchgesetzt. Fortbildungsmaßnahmen werden zum größten Teil „top-down“ organisiert und durchgeführt. Die Initiativen zu Veranstaltungen gehen entweder von der Schulbehörde, wie etwa vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) über bundesweite Angebote oder die jeweiligen Landesschulräte über so genannte Jahresthemen

aus, oder es sind die Landes-ARGE-LeiterInnen¹, die nach unterschiedlichen Kriterien die Auswahl für ihre Angebote im jeweiligen Fach treffen. Diese werden den LandesschulinspektorInnen vorgelegt und in weiterer Folge über die Fortbildungsinstitute organisiert. Viele Angebote müssen auch gemäß den Erlässen oder anderen Steuerungsmaßnahmen der Behörden in das Fortbildungsprogramm aufgenommen werden.

LehrerInnen haben nur eine sehr eingeschränkte Möglichkeit, ihre Wünsche und Bedürfnisse einzubringen. Die Organisation von schulinterner Fortbildung (SCHILF-Veranstaltungen) ist eine der wenigen Gelegenheiten bei der sie sich aktiv beteiligen können. Allerdings gibt es auch hier eine Steuerung durch die Dienstbehörde, da nicht nur der/die SchulleiterIn der gewünschten Fortbildungsmaßnahme zustimmen muss, sondern auch der/die zuständige Landes- oder BezirksschulinspektorIn. Begrenzte Budgetmittel und Zeitressourcen sind weitere Hindernisse einer solchen „bottom-up“-Maßnahme.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich viele LehrerInnen nur wenig mit ihren eigenen Fortbildungsbedürfnissen auseinander setzen, selten von sich aus Themen einfordern und sich eher als KonsumentInnen von Fortbildungsmaßnahmen sehen.

2.2 Welche Fortbildungsangebote wünschen sich LehrerInnen und SchulleiterInnen?

Die Wünsche der LehrerInnen richten sich einerseits nach den Erfordernissen an ihrer Schule, andererseits nach ihren unmittelbaren Bedürfnissen in ihrer Unterrichtsarbeit². Sie bevorzugen Fortbildungsveranstaltungen, die nur einen Halbtage bis maximal einen Tag dauern, um möglichst wenig eigene Unterrichtsstunden ausfallen zu lassen und um die Schuladministration nicht zu belasten. Sie wünschen sich Themen, in die sie schon eingearbeitet sind, um diese gegebenenfalls zu vertiefen, außerdem Praxisnähe sowie Materialien, die rasch im eigenen Unterricht umgesetzt werden können. Langwierige Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten wird eher abgelehnt. Hofmann (2008) spricht vom „Versorgungsprinzip“, das heißt, ReferentInnen fordern wenig Eigenleistung oder Eigenbeteiligung, aber geben einen fachlichen Input, der möglichst nahe an den unmittelbaren Bedürfnissen im Unterricht ansetzt und kompakte Lösungen für die jeweilige spezifische Situation aufzeigt.

¹ Landes-ARGE-LeiterInnen sind LehrerInnen, die vom Landesschulrat beauftragt sind, in enger Kooperation mit den Fortbildungsinstituten einerseits die Fortbildungsarbeit für ihr Fach zu planen und zu koordinieren, andererseits auch andere Aufgaben wie zum Beispiel Gutachtertätigkeiten zu übernehmen.

² Hofmann F. (2005). Zitat einer Studie von Landert, 1999, in einem Vortrag im Rahmen der Zukunftswerkstatt LehrerInnen-Weiterbildung, Dienstbesprechung der LeiterInnen der Landesarbeitsgemeinschaften AHS, 27.1.2005, Traunkirchen OÖ.

Die Anmeldestatistiken der Fortbildungsangebote in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 der PPH der Diözese Linz zeigen, dass Angebote, die die eigene LehrerInnenpersönlichkeit stärken und positive Impulse für die weitere Unterrichtstätigkeit geben, gerne gebucht werden. Ebenso Veranstaltungen, die in einem angenehmen Ambiente stattfinden und viel Zeit und Raum für Gespräche und Austausch unter den TeilnehmerInnen bieten. Es herrscht große Skepsis gegenüber „von oben“, das heißt vom Landesschulrat oder BMUKK verordneten Fortbildungsmaßnahmen, wie zum Beispiel zu Bildungsstandards. Diese werden häufig als Störungen im Unterrichtsalltag erlebt. Zehetmeier (2008) führt dazu aus, dass sich bei zu häufigen Veränderungen im Schulbereich Lehrpersonen in einem Dilemma befinden, da einerseits Stabilisierung und Institutionalisierung angestrebt, andererseits Reformen und Innovationen eingeleitet werden. Ohne ausgewogenes Verhältnis zwischen Nachhaltigkeit und Innovation, zwischen Veränderung und Bewahren kommt es zu Widerstand; das bedeutet in weiterer Folge: „Over time, change is a serial killer“ (Hardgreaves 2002 zit.n. Zehetmeier 2008, S. 38).

SchulleiterInnen begrüßen Fortbildungsangebote durchaus und fordern diese auch ein. Die Durchführung sollte aber den Ablauf des Schulalltags und die Schuladministration möglichst wenig beeinträchtigen. Das erklärt auch ihren großen Wunsch nach zeitlich kurzen Angeboten, die in der unterrichtsfreien Zeit besucht werden können. Einige DirektorInnen nutzen Fortbildungsangebote als Instrument der Personalentwicklung und ermutigen KollegInnen gezielt, bestimmte, für sie und das Schulprofil passende Veranstaltungen zu besuchen. Wenn ihr Gestaltungsspielraum bei Organisation und Thema, wie dies zum Beispiel bei SCHILF-Veranstaltungen der Fall ist, groß ist, können LehrerInnen damit rechnen, dass die Zustimmung zur Teilnahme an einer gewünschten Veranstaltung gegeben ist.

2.3 Wie wird geplant?

Fortbildungsveranstaltungen gelten unter anderem dann als erfolgreich, wenn sie von vielen KollegInnen gebucht werden – daher werden die oben angeführten Präferenzen der KollegInnen berücksichtigt (Hofmann 2008, S. 43). Da an den Pädagogischen Hochschulen die planenden MitarbeiterInnen zum Großteil sogenannte mitverwendete KollegInnen sind, die den überwiegenden Teil als LehrerInnen an einer Schule arbeiten, ist die Nähe zu den Wünschen und Bedürfnissen der KollegInnen an den Schulen gegeben. Diese Kenntnis ist – wie Hofmann³ ausführt – ein Kriterium für Nachhaltigkeit in Bildungssituationen. Allerdings muss kritisch angemerkt werden, dass eine systematische Analyse bei der Bedürfniserhebung derzeit noch fehlt.

³ Hofmann F. (2005). Zitat einer Studie von Dargo-Severson (2004) in einem Vortrag im Rahmen der Zukunftswerkstatt Lehrer/innen -Weiterbildung, Dienstbesprechung der Leiter/innen der Landesarbeitsgemeinschaften AHS, 27.1.2005, Traunkirchen OÖ.

3. Nachhaltigkeit und Wirksamkeit – zwei unterschiedliche Begriffe im Kontext von Bildungsprozessen

Ingeborg Schüßler (2007) nennt drei Dimensionen des Begriffs „Nachhaltigkeit“ in der Pädagogik der Erwachsenenbildung: Als erstes verweist sie auf die Konnotation durch die Umweltbildung und die Verknüpfung mit „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“. Der Begriff wird um die Dimension Systementwicklung und Systemoptimierung erweitert. Als dritte Dimension führt Schüßler an, dass nachhaltiges Lernen nach den Wirkungen von Bildungsinterventionen fragt. Die Kenntnisse über die Wirkung von Lernprozessen ermöglichen Rückschlüsse auf Planung und Angemessenheit von Interventionen. Hier gewinnen die Fragen nach dem Lerntransfer, nach Lernerfolg und Nutzen an Bedeutung und damit die Themen Evaluation und Qualitätssicherung. Für Schüßler umfasst „nachhaltiges Lernen (...) den dauerhaften Erwerb und die Festigung von Einstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei dieser Prozess zunächst neutral zu den Zwecken gesehen werden kann, auf die sich die zu erwerbenden Kompetenzen beziehen. Das Adjektiv „nachhaltig“ kennzeichnet dann die Tiefe und Permanenz eines Lern- und Entwicklungsprozesses“ (Schüßler 2007, S. 31).

Das Interesse an der „Wirkung“ beziehungsweise „Nachhaltigkeit“ von Fortbildungsprozessen ist aus unterschiedlichen Motiven hoch und hängt von der Interessenslage der jeweiligen fragenden Institution ab. Es muss allerdings bedacht werden, dass pädagogische Prozesse nur sehr schwer auf ihre Wirkung hin untersucht werden können (vgl. Lipowsky 2004) und dass der Begriff der Wirksamkeit von Fortbildungsprozessen sehr unterschiedlich definiert wird (vgl. Schedler & Stäger 1992 zit.n. Schüßler 2007, S. 36).

In Österreich hat der Rechnungshof den Begriff der Wirksamkeit mit „Effizienz“ ausgedrückt und an den Themen „konkrete Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrer verbessern, beziehungsweise den Lernertrag der Schüler erhöhen“ festgemacht (Rechnungshofbericht 2008, S. 137). Er geht davon aus, dass es eine Kausalität zwischen einer Fortbildungsmaßnahme und der konkreten Unterrichtssituation gibt und dass diese auch feststellbar, messbar und dokumentierbar ist. In der Forschungsliteratur wird eher von „Lerntransfer“ (vgl. Schüßler 2007) oder einem „Fortbildungs-Wirkungs-Modell“ (vgl. Zehetmeier 2008) gesprochen. Lipowsky (2004) legt dar, warum sich Transferwirkungen auf SchülerInnenleistungen nur sehr schwer messen lassen. Es erscheint daher realistischer, förderliche Settings (vgl. Hofmann 2008; Altrichter & Krainer 1996) für Fortbildungsveranstaltungen zu definieren und diese als Qualitätsmerkmale zu sehen.

4. Kriterien und Indikatoren für Nachhaltigkeit in der LehrerInnenfortbildung

Studien zum Thema (vgl. Rauch et al. 2008; Steiner 2008; Buchberger 2004; Helmke 2003; Zehetmeier 2008) lassen den Schluss zu, dass Kriterien für guten Unterricht mit förderlichen Faktoren für nachhaltige LehrerInnenfortbildung parallelisiert werden können. Zehetmeier (Zehetmeier 2008, S. 175) bietet zur Veranschaulichung folgende Vergleichstabelle an:

Förderliche Faktoren wirkungsvoller LehrerInnenfortbildung	Spannungsfelder für guten Unterricht
Passung	Vorwissen beachten auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen Rücksicht nehmen
Ownership	Gemeinsame Ziele setzen Individuelle Ziele herausfordern
Vernetzung	Kooperatives Lernen ermöglichen
Reflexion	Zur Selbstkontrolle anregen
Fachbezug	Fachliche Grundlagen bereitstellen Neues Wissen anbieten
Praxisbezug	Routinen einüben Anwendungsmöglichkeiten bieten
Evaluation	Rückmeldung einholen und geben

▲ Gute Fortbildung und guter Unterricht

In unterschiedlichen Publikationen (vgl. Lipowsky 2004; Schüßler 2007; Altrichter & Krainer 1996; Zehetmeier 2008; Astleitner & Hofmann 2006; Hofmann 2008), die sich unter anderem mit der Frage nach Kriterien für Fortbildungsveranstaltungen, die eine nachhaltige Wirkung entfalten, beschäftigen, werden folgende Anforderungen formuliert:

- Einbindung der TeilnehmerInnen: zum Beispiel Anknüpfen an Vorerfahrungen, Einbeziehen der konkreten Situation an der jeweiligen Schule, Berücksichtigung der Annahmen zur eigenen LehrerInnenprofessionalität und -rolle

- Bedachtnahme auf Autonomie und Selbstlernkonzepte der TeilnehmerInnen
- Anknüpfen an die konkrete Praxis: Einbeziehung konkreter Beispiele aus dem Schulalltag, Möglichkeiten des Ausprobierens und der Umsetzung in der Praxis anbieten, Fokus auf die SchülerInnen und deren Leistungen
- Methodenvielfalt: Abwechslung von Input- und Selbstlernphasen, blended learning, Einsatz von Medien
- Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zur Kommunikation und Vernetzung
- Längerfristige Maßnahmen
- Verschriftlichung und Reflexion: zum Beispiel das Führen eines Lehrgangsjournals, das Verfassen einer Studie oder einer Publikation
- Evaluation der Angebote
- Arbeit in Teams oder Gruppen
- Kooperation auf allen schulischen Ebenen, Bedeutung der Schulleitung
- FortbildnerIn als ProzessbegleiterIn, facilitator, ModeratorIn, BeraterIn
- Ausreichend finanzielle Mittel und förderliche Rahmenbedingungen
- Unterstützende Haltung der Schulbehörde

Zehetmeier (2008) und Hofmann (2008) unterstreichen die Bedeutung der Dissemination, Lipowsky (2004) und Hofmann (2008) nennen die Einbindung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft und betonen die notwendige Verknüpfung mit der Unterrichtsforschung. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird sowohl bei Zehetmeier (2008) als auch bei Hofmann (2008) diskutiert.

5. Erste Schritte in eine nachhaltige Richtung am Institut für Fortbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Im Leitbild und im Bildungsverständnis der PPH der Diözese Linz ist ein Verständnis für „nachhaltige Bildung“ grundgelegt, das sich am deutlichsten mit dem Leitsatz „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (Hentig 1986) beschreiben lässt. Die Dimensionen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung werden aus dem Selbstverständnis der PPH der Diözese Linz um eine spirituelle beziehungsweise religiöse Dimension erweitert. Dies wird mit der Verankerung des Bildungsbegriffs

in der Christlichen Soziallehre (Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich 2004) begründet.

Eine Evaluationsstudie von Hofmann zum Fortbildungsprogramm 2008/09 (vgl. Hofmann 2008) macht deutlich, wie schwierig die konkrete Umsetzung des Anspruchs auf Nachhaltigkeit in die Fortbildungspraxis ist. In nur wenigen Veranstaltungen gibt es Anzeichen für Indikatoren, die auf nachhaltiges Lernen hinweisen. Obwohl sich die planenden MitarbeiterInnen und die Institutsleitung der Kriterien bewusst sind, scheinen viele widrige Umstände wie mangelnde Ressourcen, begrenzte Fortbildungszeiten für LehrerInnen, organisatorische Hürden und nicht zuletzt die traditionelle Vorstellung, wie Fortbildungsveranstaltungen sein müssen, eine Veränderung nur schwer möglich zu machen. Nach einer Phase der Reflexion und Schwerpunktsetzung am Institut für Fortbildung selbst wurden folgende weitere Schritte gesetzt:

5.1 Veranstaltungen für SchulleiterInnen

Hofmann (2008, S. 56) weist in seiner Analyse immer wieder darauf hin, welche zentrale Rolle SchulleiterInnen spielen. Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, müssen SchulleiterInnen die Entwicklung eines/einer KollegIn oder eines Teams an ihrer Schule unterstützen, ihnen die Möglichkeit des Austauschs, der Reflexion und der Evaluation geben. Nur dann ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass eine innovative Idee in der Schule Fuß fassen kann.

Um SchulleiterInnen als PartnerInnen zu gewinnen, werden seit dem Schuljahr 2008/09 gezielt Veranstaltungen für DirektorInnen angeboten. Themen und Design der einzelnen Veranstaltungen richten sich nach den Wünschen der Zielgruppe. Es gibt zum Beispiel die Möglichkeit zwei Mal im Schuljahr in einer geschlossenen Gruppe Themen zu diskutieren, die alle SchulleiterInnen beschäftigen. Es werden aber auch klassische Fortbildungen in traditionellem Design oder in mehrphasigen Seminarreihen angeboten. Die Veranstaltungen werden laufend evaluiert und adaptiert. Auf diese Weise sollen möglichst viele DirektorInnen angesprochen und ermutigt werden, in ihren Schulen gezielt Lernprozesse in Gang zu setzen.

5.2 SCHILF-Veranstaltungen und Schulentwicklungsprozesse

Das Format einer schulinternen Fortbildung scheint besonders geeignet zu sein, direkt bei den LehrerInnen anzudocken, sie selbstverantwortlich in den Prozess einzubinden, Teams an Schulen zu gewinnen und sich der Unterstützung der LeiterInnen sicher zu sein. KollegInnen werden daher bei der Organisation von SCHILF-Veranstaltungen bewusst begleitet und unterstützt. Mit ihnen oder gemeinsam mit der Schulleitung wird zum Beispiel beraten, wie das von ihnen

gewünschte Thema für ihre LehrerInnen aufbereitet werden könnte. Darüber hinaus werden sie auch bei der Suche nach ReferentInnen unterstützt.

Der/die MitarbeiterIn am Institut für Fortbildung wird ganz im Sinne von Hofmann (2008) zum/zur ProzessbegleiterIn, der/die bei der Organisation oder Evaluation unterstützt, aber nicht inhaltlich die Richtung vorgibt. Da es sich dabei meist um längerfristige Prozesse handelt, können mehrtägige und mehrphasige Fortbildungsveranstaltungen gemeinsam mit einem LehrerInnenteam an der Schule durchgeführt werden. Bei solchen Veranstaltungen kann davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil der förderlichen Faktoren für nachhaltige LehrerInnenfortbildung nach Zehetmeier (2008, S. 181) umgesetzt wird.

Das Institut für Fortbildung wird auch zunehmend als ein Ort wahrgenommen, der Schulentwicklungsprozesse begleiten kann. Schulentwicklungsprozesse zeigen meist nachhaltige Wirkung, da ein Großteil der KollegInnenschaft eingebunden ist und an einem gemeinsamen Ziel gearbeitet wird.

5.3 Das Konzept für ein Beratungszentrum

Wenn Schüssler (2007, S. 31) formuliert „[d]as Adjektiv ‚nachhaltig‘ kennzeichnet die Tiefe und Permanenz eines Lern- und Entwicklungsprozesses“ oder Lipowsky (2004) davon spricht, dass Fortbildung dann erfolgreich ist, wenn der Spagat zwischen Vorgaben und Freiraum zum selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernen der TeilnehmerInnen glückt oder Hofmann (2008) den Terminus „Selbstregulierte Lehrer/innenfortbildung“ einführt, wird klar, dass völlig neue Konzepte entwickelt werden müssen, um den Anforderungen von nachhaltigem Lernen und nachhaltiger Bildung gerecht zu werden. Es wurde daher ein Konzept für ein Beratungszentrum entwickelt, um die Prinzipien für Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen umsetzen zu können.

An das Beratungszentrum sollen sich LehrerInnen (einzeln oder in Teams) und LeiterInnen wenden können. Die Beratungen sollen je nach Anfrage und Bedarf auf personenbezogener und/oder schul- und unterrichtsbezogener Ebene erfolgen. Ziel der Beratungen ist es, den Professionalisierungsgrad der LehrerInnen oder LeiterInnen zu erhöhen und sie in ihrer ganz individuellen Situation zu stärken. Die Bedeutung der Lehrperson am Lernprozess wird in den forschungsbasierten Ergebnissen zu nachhaltigem Lernen immer wieder betont, daher ist es nahe liegend, hier gezielt anzusetzen.

6. Zusammenfassung

Die Anmeldezahlen im Schuljahr 2009/10 zeigen deutlich, dass sich LehrerInnen eher zu Veranstaltungen anmelden, die dem herkömmlichen Fortbildungsformat entsprechen. Das sind, wie schon an anderer Stelle ausgeführt, zum Beispiel Nachmittagsveranstaltungen, die eine rasche und unkomplizierte Umsetzung im Unterricht versprechen. Veranstaltungen, die mehrteilig sind und explizit die Mitarbeit der TeilnehmerInnen ankündigen, werden nur zögerlich gebucht. Hier ist noch viel Information und Aufklärungsarbeit notwendig. Angesichts der „Erfolgsbilanz“ von Veranstaltungen mit traditionellem Design ist es verständlich, dass die PlanerInnen viel Mut und Überzeugungskraft brauchen um neue Wege zu gehen. Hier kommt auch der Schulaufsicht und den DirektorInnen besondere Bedeutung zu, da ohne ihr Verständnis für und die Akzeptanz von neuen Fortbildungskonzepten wenig Erfolg zu erwarten ist.

Möglichkeiten zur Umsetzung einzelner Prinzipien für Nachhaltigkeit im Fortbildungskontext liegen dort, wo es gelingt LehrerInnen zu motivieren sich mit ihrer eigenen Professionalisierung auseinander zu setzen, sich auf den Weg zu machen ihre Fortbildungsbedürfnisse zu artikulieren und bei der Umsetzung mitzuwirken. Wenn dieser Wunsch in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden ist und von mehreren Personen an der Schule unterstützt wird, dann sind erste Schritte in Richtung Nachhaltigkeit getan. Das Konstrukt eines Beratungszentrums könnte dabei unterstützend wirken.

Am Institut für Fortbildung herrscht zusätzlich auch die Überzeugung, dass dies auch ein Ort der „Zweckfreiheit von Bildung“⁴ sein soll. Diesen Anspruch nach einem „umfassenden Bildungsbegriff ohne ökonomische Verwertbarkeit“ (Sozialwort des Ökumenischen Rats der Kirchen in Österreich 2004) mit der Forderung nach Rechenschaftslegung von Fortbildungsmaßnahmen, die mit öffentlichen Geldern organisiert werden, zu vereinen, stellt eine große Herausforderung dar.

Abschließend soll noch einmal ein Zitat von Hartmut von Hentig angeführt werden: „Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken groß sind“ (Hentig 1985). Dieser Satz könnte das Motto für die nächsten Jahre sein.

7. Literatur

- Altrichter, H & Krainer, K. (1996). Wandel von Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. In K. Krainer & W. Posch (Hg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten* (S. 33-51). Regensburg: Klinkhardt.

⁴ Vergleiche dazu: unveröffentlichter Vortrag von Univ. Prof. Dr. Dressler bei der Klausur des IFB am 9./10.12. in Weyregg

- Astleitner, H. & Hofmann, F. (2006). SLF – Selbstregulierte Lehrer/innen – Fortbildung. Konzept und Unterstützungsverfahren. Version 2.0. Eigenverlag. Unveröffentlichter Bericht.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Hannover: Seelze-Velber-Kallmeyer.
- Hentig, H. von (1985). Die Menschen stärken und die Sachen klären. Leipzig: Reclam.
- Hofmann, F. (2005). Vortrag im Rahmen der Zukunftswerkstatt Lehrer/innen-Weiterbildung, Dienstbesprechung der Leiter/innen der Landesarbeitsgemeinschaften AHS, 27.1.2005, Traunkirchen OÖ.
- Hofmann, F. (2008). Ein.Blick. Fort- und Weiterbildungsprogramm. Evaluation des Programms des Schuljahres 2008/09 im Auftrag der der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Salzburg: Unveröffentlichte Studie.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. Die Deutsche Schule, 96. Jg., H. 4, S. 462-479.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Rechnungshof (Hg.) (2008). Bericht des Rechnungshofes. III-2 der Beilage XXIVGP – Bericht – Hauptdokument. Reihe Bund 2008/11. Wiener Zeitung Digitale Publikationen GmbH. www.parlament.gv.at/PG/DE/XXIV/III/III_00002/pmh.shtml (12.8.2009).
- Schüßler, I. (2005). Nachhaltiges Lernen. www.uni-kl.de/FB-SoWi/FG-Paedagogik/Personen/schuessler/hp/text6.htm (9.11.2005).
- Schüßler, I. (2006). Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Eine explorative Studie zu nachhaltigem Lernen Erwachsener. Habilitation. Kaiserslautern.
- Schüßler, I. (2007). Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 49. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich (2004). 2. Auflage. Wien: Eigenverlag.
- Steiner, R. (2008). Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Unveröffentlichte Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2008). Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Zervalis, P. & Wahlers M. (2007). Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Bolognaprozess. Die Umsetzung des Bolognaprozesses in Deutschland. www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Portal_magazin_Mai_07_BNE_20und_20der_20Bologna-Prozess.pdf (28.2.1010).
- Homepage der PPH Linz: www.phdl.at/die-hochschule/organisation/leitbild.html



Gartenpädagogik als Basis für Kompetenzförderung

Heidemarie Wagner & Roswitha Wolf

Um den beruflichen Anforderungen voll entsprechen zu können, wird es in Zukunft im Rahmen der schulischen Ausbildung immer notwendiger, neben fachlichen Qualifikationen auch die Kompetenzentwicklung stark zu fördern. Wie dies konkret in der schulischen Ausbildung durchgeführt werden kann, wird nachfolgend anhand eines Forschungsprojektes erläutert.

1 Gartenpädagogik als Teil der „Grünen Pädagogik“

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien hat sich neben ihren klassischen Ausbildungsfeldern, der LehrerInnen- und BeraterInnenausbildung, in den letzten Jahren zum Kompetenzzentrum für Gartentherapie in Österreich entwickelt. Diese Entwicklung war ein wesentlicher Anreiz für uns, in einem Projekt zu untersuchen, welchen Einfluss die gemeinsame Arbeit von Schülerinnen und Schülern im Lernumfeld Garten auf die sozialen und kognitiven

Kompetenzen haben kann. Ein weiterer Aspekt war, dass sich die Hochschule in ihren Forschungsfeldern schwerpunktmäßig mit den Inhalten einer „Grünen Pädagogik“ beschäftigt. Diese setzt sich mit sozialen, ethisch-moralischen und fachlichen Ansprüchen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auseinander. Das Spezialgebiet „Gartenpädagogik“, mit dem sich die in der Folge dargestellte Arbeit beschäftigt, ist Teil der „Grünen Pädagogik“.

Im Zuge des Universitätslehrgangs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung (BINE)“ entstand das Forschungskonzept zu dieser Studie, in der es um die Entwicklung von außerschulischen Lernsettings zur Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen geht. Dabei können Parallelen der „Grünen Pädagogik“ zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 5) und zur Reformpädagogik (vgl. Hansen-Schaberg & Schonig 2007, S. 71) festgestellt werden. Im Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ebenso wie in der Reformpädagogik haben Lernumgebungen zur Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen einen besonderen Stellenwert. So finden sich beispielsweise auch in der Literatur der bedeutenden Reformpädagogin Maria Montessori Hinweise darauf, dass Naturbeobachtungen als Möglichkeiten gesehen werden, Neugier und Forschungsdrang zu wecken und moralische und emotionale Ziele im Sinne der menschlichen Verantwortung für die Erhaltung der Schönheiten der Natur zu erreichen (vgl. Grindel 2005, S. 15). Auch in den reformpädagogischen Ansätzen an Schulen im vorigen Jahrhundert war Werk- und Schulgartenunterricht ein Bestandteil von Schule und Unterricht (vgl. Hansen-Schaberg & Schonig 2007, S. 71).

In der Umweltbildung spielen neue Lernszenarien, Lernformen und Lernorte eine große Rolle bei der Förderung sozialer, kognitiver und emotionaler Kompetenzen: „Umweltbildung umfasst sämtliche pädagogische Bemühungen zur Intensivierung des Erlebens von und der Reflexion über Umwelt. Sie umfasst ökologische Fach- und Methodenkompetenz sowie Sozial- und Persönlichkeitskompetenz zur umweltverträglichen Mitgestaltung von Umwelt und Gesellschaft. Die Fähigkeit und Bereitschaft zum sachgerechten, durchdachten sowie ökologisch und sozial verantwortlichen Handeln will Umweltbildung entwickeln“ (Linder 2009, S. 8). Im Konzept KOM-BiNE wird das Ziel verfolgt, ein Kompetenz-Konzept für Bildung für Nachhaltige Entwicklung für Lehrende im Bildungsbereich (vgl. Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 5) zu entwickeln. Die Anforderungen an berufstätige Menschen in der modernen, dienstleistungsorientierten Ökonomie sind immer stärker durch fächerübergreifende und soziale Kompetenzen geprägt. Der Begriff „Sozialkompetenz bedeutet die Übernahme von Verantwortung sowie Kooperation, Eigeninitiative und aktive Beteiligung“ (Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 7). Um den schulischen und beruflichen Anforderungen gerecht zu werden, orientiert sich die berufliche Bildung an Schlüsselqualifikationen und versucht, Berufsbildung nicht nur als fachspezifische Qualifizierung zu verstehen, sondern auch als berufsübergreifende Ausbildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Siebert 1999).

2 Forschungsdesign und -methoden

Mit dem Bau einer Kräuterspirale in der Fachschule für wirtschaftliche Berufe der Dominikanerinnen Wien entstand die Möglichkeit, das BNE-Konzept mit Jugendlichen projektorientiert umzusetzen. Die Überlegungen wurden aufgrund der Tatsache entwickelt, dass Jugendliche in der Adoleszenz nicht nur einen Wachstumsprozess durchmachen, sondern auch eine kognitive und soziale Entwicklung durchlaufen. Die Psychologin Rita Kohnstamm weist in ihrer Publikation „Praktische Psychologie des Jugendalters“ zu Recht darauf hin, dass sich die „Pubertät“ eher auf den körperlichen und „Adoleszenz“ auf den sozialen Aspekt des Erwachsenwerdens“ (Kohnstamm 1999, S. 59) bezieht. Ausgehend von der Annahme Gerhard Strohmeiers, dass Personen aller Altersgruppen und verschiedensten Befindlichkeiten aus dem Gärtnern und aus der Kontemplation in Gärten ihre Kompetenzen erweitern (vgl. Strohmeier 2007, S. 75), beruhte die Entscheidung, in diesem Projekt die Altersgruppe der 14 bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

In der Literatur finden sich wenige Studien und Forschungsberichte, die sich mit Umweltbildung und Kompetenzförderung im Jugendalter beschäftigen. Dies war Ausgangspunkt für die Überlegungen, dass gärtnerische Aktivitäten als pädagogisches Konzept eine Kooperation von Lernen und dem Lernumfeld Garten entstehen lassen kann und so soziale Kompetenzen in der Adoleszenz gefördert werden. Daraus entwickelte sich unsere forschungsleitende Fragestellung: Fördert das Projekt Gartenpädagogik soziale und kognitive Kompetenzen bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren?

Das Forschungsinteresse war Basis für die hypothetische Annahme, dass die Arbeit im Garten die Möglichkeit bietet, kognitive und soziale Kompetenzen zu fördern, in dem sie vielseitige Wahrnehmungen zulässt, Beziehungen und Kommunikation verbessert und dabei hilft, Verhaltensauffälligkeiten und Emotionen (wie beispielsweise Aggression oder auch Rückzug) in einer Atmosphäre des Vertrauens ausgelebt werden können. Es entstand eine weitere Hypothese: Gartenpädagogik kann die kognitive und soziale Entwicklung von 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern unterstützen.

Aufgrund des theoretischen Hintergrundes und basierend auf einer Befragung der Lehrerinnen und Lehrer der Fachschule für wirtschaftliche Berufe der Dominikanerinnen wurde ein fachdidaktisches Konzept für fünf gartenpädagogische Unterrichtseinheiten entwickelt.

Der methodologische Ansatz dieses Projektes beruht auf den Grundsätzen der Aktionsforschung. Bei der Durchführung wurden sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden angewendet. Während des gesamten Forschungsverlaufs wurden die Prozesse immer wieder reflektiert und wenn notwendig auch aktuellen Anforderungen angepasst.

Die Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler und Studierende der Hochschule partizipierten an der Planung und Vorbereitung der Unterrichtseinheiten. Weiters erhielten die Lehrerinnen am Anfang jeder Einheit Beobachtungsprotokolle, um Interaktionen zu dokumentieren. Die Studierenden waren an der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung beteiligt, beobachteten das Unterrichtsgeschehen und protokollierten dieses. Die Schülerinnen und Schüler führten Arbeitsblätter (schriftliche Befragung), in denen sie nachfolgende Fragen zum Unterrichtsgeschehen beantworteten: „Besonders interessant war für mich...“; „Gelernt habe ich heute...“; „Schwierigkeiten hatte ich mit...“.

Im Zuge des Projektverlaufs haben alle Schülerinnen und Schüler einmal Fotos gemacht, um Fragen zum Unterrichtsgeschehen durch Bilder zu dokumentieren. In der Endphase des Projektes konnten alle Schülerinnen und Schüler nochmals die Auswahl der selbstgemachten Fotos schriftlich begründen. Nach Fertigstellung der Kräuterspirale mussten die Schülerinnen und Schüler einen Aufsatz verfassen um zu beschreiben, wie es ihnen beim Bau der Kräuterspirale ergangen ist und wie für sie die Arbeit im Team war. Mit den Lehrerinnen wurden nach dem Projekt Interviews geführt, um Veränderungen im sozialen Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu erfragen. Nach der Durchführung des Projektes erfolgte die Auswertung der Fotodokumentationen, der Beobachtungen, der Arbeitsblätter und der Aufsätze. In die Datenauswertung sind auch die Ergebnisse der Interviews und Gespräche eingeflossen, die nach Beendigung der Unterrichtseinheiten mit den Lehrerinnen und Studierenden geführt wurden.

3 Datenanalyse und Ergebnisse

Die erste Datensichtung aller gartenpädagogischen Unterrichtseinheiten ergab, dass vor allem Tätigkeiten wie etwas Bauen, etwas Mischen (im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts) von Schülerinnen und Schülern im Fragebogen immer als „besonders interessant“ beschrieben, jedoch „gelernt habe ich“ immer mit kognitivem Wissen verbunden wurde. Diese Ergebnisse führten zur Entscheidung, die Kategorien induktiv zu bilden.

Die Auswertung der Daten zeigte, dass die Erwartungen, die in den Fragebögen von den Pädagoginnen und Pädagogen artikuliert wurden, sich weitgehend erfüllt haben. Insbesondere, dass

- die Schülerinnen und Schüler, die im kognitiven Handeln weniger gute Leistungen erzielen, vielleicht aber manuell geschickter sind, eine positive Motivation erfahren;
- das Gruppenerlebnis eine Stärkung der Klassengemeinschaft und die Stärkung sozialer Kompetenzen bedeuten könnte;
- das Projekt die Integration von Schülerinnen und Schülern, die außerhalb der Klassengemeinschaft stehen, unterstützen könnte.

Aus den Aufsätzen ging hervor, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Projektes noch Schwierigkeiten hatten, in Teams zu arbeiten, aber am Ende stolz waren, die Aufgabe gelöst zu haben:

„Die Teamarbeit war manchmal sehr anstrengend, doch nach der Zeit haben wir den Dreh rausbekommen“ (Schülerzitat).

„Wir haben es zusammen geschafft und es zu Ende gebracht“ (Schülerzitat).

In der Fotodokumentation wurde sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Anfangsphase etwas außerhalb der Klassengemeinschaft standen, am Ende des Projektes besser integriert waren.

Die Interviews zeigten eindeutig, dass nicht nur die Klassenlehrerinnen, sondern auch andere in der Klasse unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer positive Veränderungen in der Interaktion der Schülerinnen und Schüler beobachten konnten.

In den Beobachtungsprotokollen wurden deutlich erkennbare Verbesserungen in der Verwendung der Geräte und Arbeitsbehelfe, somit eine Verbesserung der motorischen Kompetenzen, dokumentiert.

Aus den zur Verfügung stehenden Daten, Fragebögen, Bildmaterial der theoretischen und praktischen Unterrichtseinheiten konnten keine wissenschaftlich haltbaren Veränderungen der Entwicklung kognitiver Kompetenzen erkannt werden. Die exakte Analyse der Daten lässt eine Interpretation, wie sie bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen möglich ist, nicht zu.

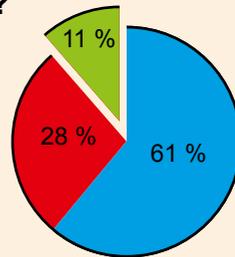
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Projekt die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Klassengemeinschaft nachweislich fördern und die Teamfähigkeit verbessern konnte. Die Förderung kognitiver Kompetenzen war dagegen wissenschaftlich nicht nachweisbar.



▲ Teamarbeit

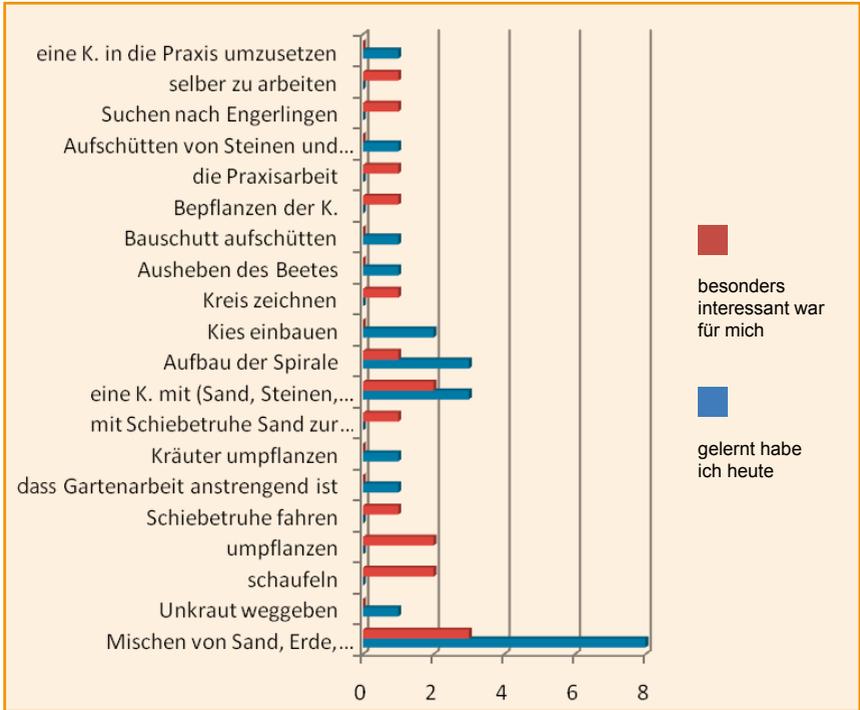
Wie war es, im Team zu arbeiten?

- Team allgemein
- Team auf Klasse bezogen
- Team mit Freunden



▲ Kategorie „Team“

Die Reaktion der SchülerInnen zur Arbeit im Team war durchgängig positiv, nur wenige Schüler/innen hatten Schwierigkeiten. Es bestätigte sich, dass die Arbeit in Freundschaftsgruppen, die innerhalb der Klasse bestehen, eine positive Gruppendynamik aufbaut.



▲ **Kategorie „Handlungsorientiert“**



▲ **Handlungsorientierte Teamarbeit**

4 Schlussfolgerungen

Da mit den angewendeten Methoden belegbare Veränderungen in den sozialen Kompetenzen nachgewiesen werden konnten, erachten wir es für erstrebenswert, in Zukunft Gartenprojekte im Sinne der Grünen Pädagogik zur Förderung sozialer Kompetenzen in Curricula aufzunehmen. Solche Lernsettings bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den direkten Bezug zur Natur und somit zur Umweltbildung nachhaltig herzustellen. Es sollte jedoch nicht nur die Entwicklung oder Förderung sozialer oder kognitiver Kompetenzen im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen; vielmehr sollten auch außerschulische Lernorte, wie beispielsweise Gärten, zur Verbesserung der Beziehung zwischen Mensch und Natur an Bedeutung gewinnen.

5 Literatur

- Grindel, E. (2007). Lernprozesse hochbegabter Kinder in der Freiarbeit der Montessori-Pädagogik. Eine empirische Analyse auf der Basis von Einzelfallstudien in Montessori-Grundschulen. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Hansen-Schaberg, I. & Schonig, B. (2007). Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kohnstamm, R. (1999). Praktische Psychologie des Jugendalters. Vom Kind zum Erwachsenen-Das Individuum-Das Umfeld. 1. Auflage der deutschen Ausgabe. Bern: Verlag Hans Huber.
- Linder, W. (2009). Umweltbildung an Österreichs Schulen. Grundsatzpapier. (Im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Ref. V/11c).
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Siebert, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus – eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Strohmeier, G. (2007). Soziale Kompetenzen durch das Gärtnern. In Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (Hg.), Gartentherapie (S. 74-84). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

TEIL IV

Ausblick



Von UMILE zu BINE –

Ein Netzwerk für Innovation und Forschung

Regina Steiner, Franz Rauch & Elgrid Messner

Der Lehrgang „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung“ ging aus einem Netzwerk zur LehrerInnenbildung hervor, das wiederum eine Weiterentwicklung eines Forschungsprojektes war. In diesem Kapitel sollen zunächst Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit dieses ersten Netzwerkes UMILE (Umwelt – Innovation – LehrerInnenbildung) dargestellt werden (vgl. Woschnak 2001; Rauch & Steiner 2003; Steiner 2005). Diese können einen hilfreichen Hintergrund für den Aufbau des geplanten Netzwerkes BINE darstellen. Weiters werden Schlaglichter aus dem Symposium gezeigt, das den Abschluss des zweiten BINE-Lehrganges und damit eine Reflexion und Zusammenschau von dessen Ergebnissen darstellt. Abschließend werden Ideen für die Weiterentwicklung der bislang erfolgreichen Vernetzung von LehrerInnenbildung zum Thema BNE vorgestellt.

1 Rückblick: Netzwerk UMILE

Im Jahr 2003 schrieben wir: „Das österreichische Netzwerk UMILE versucht, Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Innovationen in der Lehrerausbildung zu verbinden. Die im Netzwerk zusammengeschlossenen Teams führen Initiativen an Lehrerbildungsinstitutionen (Universitäten und Pädagogische Akademien¹) und Schulen durch, dokumentieren und reflektieren diese und tauschen untereinander Erfahrungen aus. Gemeinsam ist den Projekten, dass sie fächerübergreifend angelegt sind, eine enge Kooperation zwischen Universität oder Akademie² und Schulen beinhalten und allen Beteiligten weitgehende Partizipationsmöglichkeiten einräumen. Darüber hinaus enthalten sie eine Forschungskomponente im Sinne systematisch reflektierter Praxis“ (Rauch & Steiner 2003, S. 61).

So wurde das Forschungsprojekt UMILE – Innovationen in der LehrerInnenbildung (1997-2000), in dem Teams aus drei Pädagogischen Akademien und drei Universitäten zu ihren jeweiligen Schwerpunkten forschten, mit einer Kick-off-Veranstaltung im Jahr 2000 als „Netzwerk UMILE“ fortgeführt (vgl. Rauch & Steiner 2000). Damit wurden die LehrerInnenbildungseinrichtungen in ganz Österreich angesprochen, ihre Initiativen in Bezug auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung und innovative Lehr-Lern-Konzepte zu erforschen, weiterzuentwickeln und voneinander zu lernen (vgl. FORUM Umweltbildung).

1.1 Produktive Schnittstellen des Netzwerks UMILE 2000-2005

1.1.1 UMILE an der Schnittstelle zwischen hierarchischen und dynamischen Netzen

Das theoretische Grundgerüst für das UMILE-Netzwerk wurde an der Schnittstelle der Begriffe hierarchische und dynamische Netzwerke verortet: Hierarchische Netze sind demnach asymmetrisch aufgebaut (charakteristische Begriffe sind „Weisungen“, Anordnung und Ausführung), die Kommunikationsflüsse laufen in vorgegebenen Bahnen. Festgelegte und meist schwer veränderbare Strukturen regeln die Informationsweitergabe wie auch die Entscheidungsprozesse. Sie sind bewahrungsbetont und es dominiert die Misstrauenskultur (abgestützt durch Formalismen). Im Gegensatz dazu sind dynamische Netzwerke durch geteilte Interessen (Win-Win-Beziehungen) gekennzeichnet, es herrscht symmetrische Kommunikation (z.B. persönlicher Erfahrungsaustausch) und eine Aushandlungskultur. Dynamische Netzwerke sind entwicklungsbetont, bauen auf einer Vertrauenskultur sowie einer kritischen Reflexion der Netzwerkaktivitäten auf.

¹ Heute Pädagogische Hochschulen

² Siehe Fußnote 1

Hierarchisches Netzwerk	Dynamisches Netzwerk
Anweisung und Ausführung	Handlung und Reflexion
Dominanz einer Formalitäten-Kultur	Aufbau einer Vertrauenskultur
Fremdbestimmung	Selbstkontrolle und Kooperation
Stabilisierung durch feste, klar definierte Regeln	Stabilisierung durch gemeinsame Interessen und Aushandlung
status-orientiert (konservativ)	entwicklungs-orientiert (progressiv)
Effizienz	Fehlerfreundlichkeit; Suche nach kreativen neuen Lösungen
„Gesichertes Wissen“ wird von oben transferiert (Asymmetrische Kommunikation)	Gemeinsame Entwicklung (Idee, Produktion und Dissemination von Innovation wird näher zum/zur PraktikerIn gebracht) unterstützt Implementation

▲ **Merkmale hierarchischer und dynamischer Netzwerke (adaptiert nach Posch 1994; Rauch 2000; Rauch & Schritteser 2003)**

Ein Vergleich mit Kriterien von dynamischen Netzwerken zeigt ein differenziertes Bild des UMILE-Netzwerkes (vgl. Steiner 2005):

- **Aktion und Reflexion** waren in hohem Maße vorhanden und stellten die Grundlage allen Handelns im UMILE Netzwerk als Ganzes, in den Projekten und bei den Individuen dar.
- **Aufbau einer Vertrauenskultur:** Das Netzwerk hatte für viele die Funktion einer wärmenden Gruppe übernommen. Dadurch wurden aber manchmal kritische Rückmeldungen und produktive Auseinandersetzungen verhindert. Vertrauen ist gut, um angstfrei experimentieren zu können und Fehler machen zu dürfen. Andererseits kann zu große Vertrautheit aber auch ein Ausschlussgrund für neue NetzwerkpartnerInnen sein, die jedoch neue (weniger redundante) Informationen ins Netzwerk einbringen könnten (vgl. Heintel 2000).
- Der **Kommunikationsfluss** im Netzwerk wies eine gewisse Asymmetrie auf: Der Austausch zwischen den Mitgliedern war zwar ein zentraler Punkt bei den Netzwerktreffen, zwischen den Treffen war die Interaktion der einzelnen Netzwerkmitglieder aber sehr spärlich und eher durch Ak-

tivität der Netzwerkkoordinatorin und Passivität der Mitglieder geprägt. Das bremste die Dynamik der Netzwerkkommunikation. Auf den Netzwerktreffen bestand die Tendenz, anstelle der wechselseitigen Unterstützung der Mitglieder untereinander, anstelle der wechselseitigen Unterstützung der Mitglieder untereinander, Informationen von der Leitungs- und Referentenseite einzufordern, was den Netzwerkcharakter der Treffen mitunter in einen gewöhnlichen Fortbildungscharakter verwandelte (vgl. Woschnak 2001). In struktureller Hinsicht zeigte sich aber, dass eine Koordinationsstruktur oder anders gesagt eine „Netzwerkwartung“ bei sozialen Netzen Kontinuität erleichtert. Freiwilligkeit, Autonomie und ungehinderter reziproker Kommunikationsfluss dürfen jedoch durch die Koordination nicht verloren gehen, zumindest solange ein horizontales dynamisches Netzwerk angestrebt wird.

- **Win-Win-Situation:** Vorteile, die von den Netzwerkmitgliedern genannt wurden, waren „große Veränderungen im eigenen Unterrichtsverhalten“, „Kompetenzgewinn“, „Professionalisierung“, „Verminderung von Unsicherheit, was die zukünftige Forschungsanforderung an den PHS betrifft“ (Woschnak 2001). Die NetzwerkteilnehmerInnen schätzten die Möglichkeit gegenseitiger Ermutigung in Zeiten von Stagnation, nach Rückschlägen oder unproduktiven Phasen. Neben den Vorteilen für die Mitglieder gab es auch die Vorteile für die Verwaltungsebene (z.B. Impulse für Implementation von Umweltbildung und eine qualitätsvolle LehrerInnenbildung).

Da dieses Netzwerk aus einer bestehenden, doch relativ hierarchischen Struktur (Forschungsprojekt mit Projektleiter – Projektbegleiter – ProjektmitarbeiterInnen) entstanden war, bildete sich eine komplexe Organisationsstruktur heraus: Diese bestand einerseits aus den Mitgliedern, VertreterInnen von LehrerInnenbildungsinstitutionen (pädagogischen Akademien, Universitäten, Pädagogischen Instituten), andererseits aus der Netzwerkkoordinatorin, dem wissenschaftlichen Begleiter, dem Koordinationsteam sowie dem Beirat bzw. dem Unterstützungsgremium (vgl. Rauch & Rauch-Kovatschitsch 2003). Außerdem war UMILE von politischen Entscheidungsträgern gewünscht und erhielt Ressourcen für die Netzwerkarbeit. Es war in die formale Verwaltungsstruktur des österreichischen Bildungswesens eingebunden, hatte also eine starke hierarchische Komponente. Zwischen dem „dynamischen“ Teamnetzwerk und der ministeriellen Verwaltung, die als großes hierarchisches Netz beschrieben werden kann, bestand insofern also eine konstruktive Beziehung, aus der alle Beteiligten Nutzen ziehen konnten.

1.1.2 UMILE an der Schnittstelle zwischen LehrerInnenbildung und Schule

Bildung für Nachhaltige Entwicklung erfordert u.a. interdisziplinäre und transdisziplinäre Zusammenarbeit. Ein Ziel sowohl des Forschungsprojekts als

auch des Netzwerks bestand darin, einen Beitrag zum Aufbau einer für Schulen und LehrerInnenbildungseinrichtungen gewinnbringenden Partnerschaft zu leisten und zu untersuchen, welche Probleme und Chancen sich dabei für die beiden Institutionen ergeben.

Eine Einbeziehung von Schulen oder von LehrerInnen als gleichberechtigte PartnerInnen in den Projekten konnte nur in wenigen Fällen realisiert werden. Die Schulen sahen für sich zu wenig Gewinn in der Kooperation. Gründe dafür könnten in der Angst vor einem (kritischen) Blick von außen liegen und der potentiellen Bedrohung der individuellen LehrerInnenautonomie, wenn eine schulfremde Institution in den Unterricht eingreift (vgl. Lortie 1972). Darüber hinaus könnte die Trennung von „Unterrichtsaufgaben und Verwaltungsaufgaben“ eine Rolle spielen: Organisationsbezogene Aufgaben werden als Diebstahl von Zeit erlebt (vgl. Posch & Rauch 2000; Woschnak 2001).

1.1.3 UMILE an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik

Die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik innerhalb der eigenen Institution wurde von einzelnen LehrerInnenbildungsinstitutionen als bedeutsamer angesehen als die Vernetzung mit Schulen. Hier zeigten sich jedoch auch erhebliche Probleme, sowohl an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Akademien (vgl. Rauch & Steiner 2003):

- Projekte im Rahmen **bestehender Organisationsstrukturen** fächerübergreifend durchzuführen, war für die Beteiligten eine neue Erfahrung und daher mit Unsicherheit verbunden. Es arbeiteten deshalb bevorzugt ExpertInnen naturwissenschaftlicher Fächer zusammen, die sich auch persönlich kannten und wertschätzten. Wesentliche Voraussetzungen für interdisziplinäre Arbeit waren also sowohl Fachkompetenz als auch soziale Kompetenz.
- Interdisziplinäres Arbeiten erfordert einen **hohen Zeit-, Gestaltungs- und Organisationsaufwand**. Die Rahmenbedingungen an LehrerInnenbildungsinstitutionen sind dafür kaum vorhanden. Klärung der Zuständigkeiten und Arbeitsverteilungen sind wesentliche Voraussetzungen für den Erfolg der Projekte. Da fächerübergreifende Konzepte aber einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen, setzen trotz konkreter Planung unvorhersehbare Entwicklungen ein. Dialog, Reflexion und regelmäßige Prozessevaluation erhalten damit einen hohen Stellenwert.

2 Vom Netzwerk zum Lehrgang

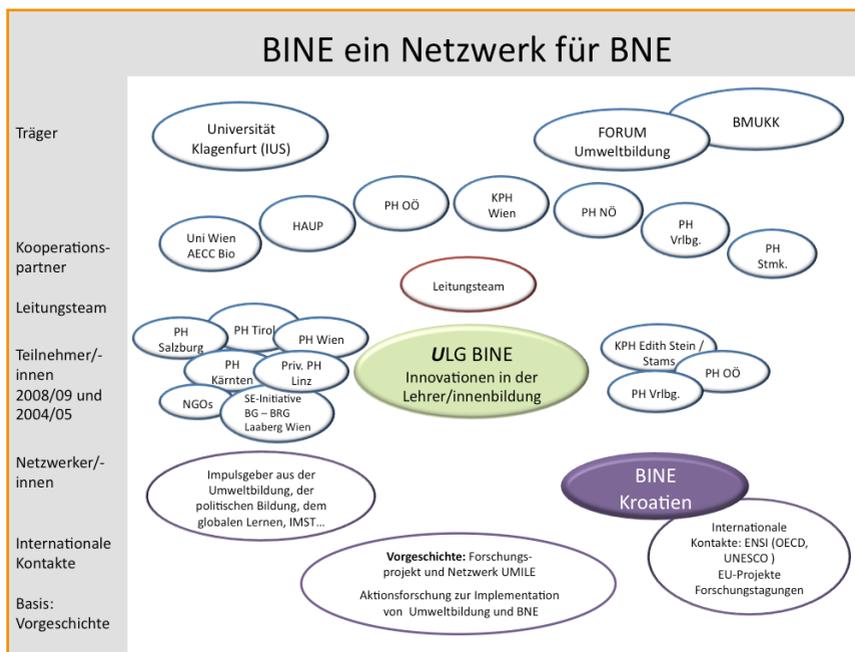
Kooperationen und interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordern neben allgemeiner Kooperationsbereitschaft und Kompetenzen der beteiligten Personen sowie förderlichen institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen ein gemeinsames Thema, das einen anregenden und damit nicht zu hohen Komplexitätsgrad aufweist sowie bei den Beteiligten genügend Interesse freisetzt. Nachhaltige Entwicklung hat sich im UMILE-Netzwerk grundsätzlich als fruchtbares Thema erwiesen. Die Offenheit des Nachhaltigkeitsdiskurses, der durch das Konzept der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit dennoch eine bestimmte Richtung verfolgt (Nachhaltigkeit als regulative Idee), verbunden mit der Bedeutung der lokalen Sphäre (z.B. lokale Agendaprozesse) scheint dies zu ermöglichen. Es zeigte sich aber auch, dass das Nachhaltigkeitsthema allein nicht ausreichte, um das Netzwerk über den bestehenden Personenkreis hinaus weiterzuentwickeln. Als Hauptgrund für die Stagnation wurde das Fehlen einer verbindlichen gemeinsamen Aufgabe gesehen (vgl. Woschnak 2001), weiters äußerten vor allem Netzwerkmitglieder, die nicht am vorangegangenen Forschungsprojekt beteiligt waren, verstärkt das Interesse an der (Weiter-)Entwicklung von Forschungskompetenz. Deshalb bot das UMILE-Netzwerk einen Lehrgang an, in dem die TeilnehmerInnen in interdisziplinären Teams eigene Vorhaben im Bereich Nachhaltiger Entwicklung durchführen und systematisch erforschen konnten. Damit sollten auf der einen Seite Forschungskompetenz entwickelt und auf der anderen Seite lokale, entwicklungswirksame Erkenntnisse zu Nachhaltigkeitsfragen gewonnen werden (siehe vorherige Kapitel in diesem Band).

3 Vom Lehrgang zum Netzwerk

Die theoretischen Hintergründe bezogen sich schon zu Beginn der UMILE-Arbeit auf die soziale Netzwerktheorie (vgl. Rauch & Steiner 2000; Rauch 2000). In den letzten zehn Jahren sind Netzwerke im Bildungsbereich zusehends attraktiver geworden (vgl. OECD 2003; Dederling 2007). Ein Grund dafür sind strukturelle Veränderungen in den Aufgaben der zentralen Verwaltung, die mit einer Dezentralisierung einhergehen. Damit wird mehr Verantwortung auf die Ebene der einzelnen Bildungsinstitutionen übertragen (vgl. Czerwanski et al. 2002). Die theoretischen Konzeptionen des UMILE-Netzwerks sind im Wesentlichen weiterhin tragfähig angereichert durch empirische Befunde und können mit Dalin (1999) prägnant zusammen gefasst werden: Netzwerke bieten eine *Informationsfunktion*, die im direkten Austausch von Praxiswissen für Unterricht und Schule und als Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft sichtbar wird. Durch die Vernetzungen werden erweiterte Lernmöglichkeiten und Kompetenzentwicklung (Professionalisierungsprozesse) bei den Mitgliedern gefördert, die eine *Lernfunktion* begründen. Voraussetzung für eine Zusammenarbeit im Netzwerk ist Vertrauen, die Basis für die *psychologische Funktion* der Netzwerke, die Individuen fördert und stärkt. In einer vierten, so genannten *politischen Funktion* von Netzwerken,

erhöht sich die Durchsetzungskraft von Anliegen im Bildungsbereich nach dem Motto „gemeinsam erreichen wir mehr“.

Seit Beginn des UMILE-Forschungsprojektes vor 13 Jahren ist Wissen generiert und publiziert worden, Kooperationen sind entstanden, Netzwerktreffen mit externen Inputs, Diskussionen und Austausch wurden durchgeführt, Newsletter wurden herausgegeben, kurz: Es wurde ein durchaus lebendiges Netzwerk für Entwicklung und Forschung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung aufgebaut. Die jüngste Aktivität des Netzwerks bestand in der Durchführung von zwei Universitätslehrgängen BINE. In den beiden Lehrgängen waren alle Pädagogischen Hochschulen in Österreich (als KooperationspartnerInnen oder als TeilnehmerInnen am Lehrgang) sowie zwei Universitäten vertreten. Durch einen parallelen Lehrgang in Kroatien wirkte BINE auch über die Landesgrenzen hinaus. BINE kann also als ein Netzwerk für BNE bezeichnet werden, wie die nachstehende Grafik verdeutlicht.



▲ **BINE – ein Netzwerk für BNE**

Am 15. Jänner 2010 wurde der zweite Lehrgang mit einem Symposium „miteinander forschen – voneinander lernen / BINE – Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung“ abgeschlossen³.

³ Das Programm der Tagung kann dem Tagungsfolder im Anhang (siehe S. 238) entnommen werden.

Ziel dieser Tagung war einerseits die geleistete Arbeit aufzuzeigen (die TeilnehmerInnen präsentierten ihre abgeschlossenen Projekte in Form einer Postersession) und den Abschluss gemeinsam zu feiern. Andererseits sollte das Thema BNE und dessen Relevanz für die LehrerInnenbildung einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt werden. Der Festvortrag von Prof.ⁱⁿ Stoltenberg (siehe Seite 39 ff. in diesem Buch) zog noch einmal thematisch Bilanz. Die internationale Dimension von Bildung für Nachhaltige Entwicklung kam durch die gemeinsame Abschlussfeier mit dem Lehrgang BINE-Kroatien zum Ausdruck. Die Keynotes zu den beiden BINE-Lehrgängen ließen Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden. Darüber hinaus sollten auf der Tagung weitere Vernetzungen angeregt, Austausch ermöglicht und ein Blick in die Zukunft gewagt werden: Wie kann BNE in der LehrerInnenbildung weiterentwickelt werden und welche Rahmenbedingungen braucht es dafür. Dazu fand ein zweistündiges World Cafe statt. Aussagen wie „BNE sollte nicht nur Thema sein, sondern gelebtes Unterrichten“, „Es braucht Perspektivenwechsel über alle Ebenen hinweg“ oder „Es braucht beides: Unterstützung von oben (politischer Wille), wie auch von unten (Engagement)“ und die Diskrepanz zwischen der aktuellen Standarddiskussion und der BNE zeigen den aktuellen Diskurs auf.

Um BNE in der LehrerInnenbildung besser zu verankern wurde u.a. gefordert, dass

- BNE im Bildungsministerium als Schwerpunkt gelten sollte,
- es einen Grundsatzterlass zu BNE geben müsste, bzw. der Grundsatzterlass zum Projektunterricht aktualisiert werden sollte,
- BNE als Überbegriff über allen Unterrichtsprinzipien stehen sollte,
- Verantwortliche für BNE an den Hochschulen installiert werden sollten,
- es in den Hochschulen vermehrt fächerübergreifende Zusammenarbeit geben müsste und
- im „kompetenzorientierten Lernen“ Nachhaltigkeit als Standard integriert werden müsste.

Um die Forschung zu BNE an den LehrerInnenbildungsinstitutionen zu verstärken wurde u.a. vorgeschlagen, dass Werkstätten für Forschungsqualifikation (auch international) eingerichtet werden sollten, dass in Forschungskursen mehrere Personen in Teams Themen der eigenen Praxis beforschen sollten, dass es vermehrt Kooperationen und Vernetzung zwischen den Hochschulen (auch international) geben sollte und dass Modellprojekte zwischen Universitäten,

Hochschulen und Schulen durchgeführt und publiziert werden sollten. Insbesondere bezüglich Vernetzung gab es sehr konkrete Vorschläge, etwa die Entwicklung eines Blended-Learning-Kurses zu BNE, wobei Module aus face-to-face-Veranstaltungen an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen mit E-learning-Sequenzen im Austausch mehrerer Pädagogischer Hochschulen verknüpft werden sollten, oder dass mehrere Praxisschulen an einem Thema arbeiten und sich über Websites austauschen sollten, dass Praxisschulen (auch international) nachhaltige Projekte vor Ort untersuchen und gemeinsam eine Wanderausstellung konzipieren sollten. Es wurden gemeinsame Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen und Seminare zu BNE angeregt und eine gemeinsame BINE-Plattform gefordert, und es wurden Ideen gesammelt, wie Vernetzungen erweitert werden könnten (mit Unternehmen, Gemeinden, über EU-Projekte, Kooperationen mit NGOs etc.).

Es wurden aber auch Schwierigkeiten identifiziert, die Vernetzung verhindern, wie alte Gewohnheiten: „Lehrende sind gewohnt, Inhalte unter Verschluss zu halten und sie nicht für die Öffentlichkeit freizugeben: ‚Es ist meine Arbeit!‘, ‚Es könnte jemand auf einen Fehler draufkommen!‘“ oder die Nachteile der PH-Plattform moodle, die für ältere Lehrende „zu neu“, für jüngere, die mit facebook und twitter aufwachsen, bereits zu veraltet ist.



- ▲ TeilnehmerInnen an der gemeinsamen Abschlussfeier des Lehrgangs „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (Österreich) und des Lehrgangs „BINE“ (Kroatien) vernetzen sich beim World Café

4 Ausblick

Eine weitere Vertiefung des bestehenden Netzwerks scheint angebracht und vielversprechend: Der Fokus könnte darin bestehen, gemeinsame Forschungsprojekte an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich BNE – auch verknüpft mit aktuellen Themenstellungen wie Standards und Kompetenzen, Fachdidaktik u.ä. – zu konzipieren, durchzuführen und im Rahmen des Netzwerkes zu begleiten. Es sollten und könnten damit die bestehenden Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vertieft und erweitert werden. Erste nächste Schritte werden bereits gesetzt, etwa die Kontaktnahmen mit Forschungsinitiativen im Bereich der Pädagogischen Hochschulen, des BMUKK und des Wissenschaftsministeriums, Planung eines Netzwerktreffens im Herbst/Winter 2010/11.

Das Hochschulgesetz 2005, das die gesetzliche Basis für die Umwandlung und Zusammenlegung der vormals Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute in Pädagogische Hochschulen regelt, verpflichtet diese, die Lehre „mit berufsfeldbezogener Forschung und Entwicklung zu verbinden (forschungsgelitete Lehre)“ und hält sie zur „Mitwirkung an der Schulentwicklung durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung“ (Hochschulgesetz 2005, §8, Abs.6, §9, Abs.7) an. Das integrative Forschungskonzept einer Pädagogischen Hochschule besteht in der Verbindung von Forschung, Lehre, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung. Der Berufsfeldbezug fokussiert die Betonung der Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen ist im weitesten Sinn Forschung und Entwicklung. Sie beabsichtigt, die Wissens- bzw. Handlungsqualität im Berufsfeld der im Bildungsbereich tätigen Personen zu erweitern und stellt praxisrelevante Fragen, die der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen dienen soll. Dieser Forschungsauftrag ist für die Pädagogischen Hochschulen eine Neuerung und Herausforderung.

Seit ihrer Gründung setzen Pädagogische Hochschulen Initiativen zur Durchführung von Forschungsprojekten und zur Förderung der Kompetenzerweiterung für Forschung. Dies geschieht durch die begleitende Unterstützung von forschenden HochschullehrerInnen, die Verankerung von Forschungsmethodologie im Curriculum der LehrerInnenausbildung und Angebote in der LehrerInnenfort- und -weiterbildung, die im Dienst stehende LehrerInnen zu forschender Reflexion und Schulen zum Selbstverständnis lernender Organisationen befähigen soll. In diesem Zusammenhang stellt BINE eine zukunftssträchtige Entwicklungsperspektive dar, die vor allem mit dem Forschungs- und Entwicklungsansatz sowie dessen Umsetzung zu tun hat.

Da Forschungskompetenz an Pädagogischen Hochschulen großteils erst entwickelt werden muss, sind Kooperationen mit Universitäten, die eine Forschungstradition haben, ein besonders fruchtbringender Weg. Kooperationsprojekte schaffen Synergien und verdichten die Stärken beider Institutionen. Universitäre

WissenschaftlerInnen bringen forschungsmethodologisches Wissen und wissenschaftlichen Habitus, Hochschullehrende Nähe und (Handlungs-)Wissen im und über das Forschungsfeld ein. Erfahrungsgemäß sorgen solche Forschungsvorhaben für umfassendere Qualität. Gleichzeitig fördern sie die Kompetenzerweiterung für Forschung und Entwicklung *on the project*. Dem partizipativen Praxisforschungsansatz von BINE und dem Kompetenzbegriff KOM-BiNE kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Sie fördern die Kooperation der Universität mit der Pädagogischen Hochschule „auf Augenhöhe“, ohne dass das häufig informell bestehende Hierarchiegefälle zwischen universitären WissenschaftlerInnen und HumanwissenschaftlerInnen der Hochschule zum Hindernis wird.

Lehrgänge, in denen Forschungs- und Entwicklungsprojekte von Universitäts- und HochschullehrerInnenteams begleitet werden, sind speziell für HochschullehrerInnen besonders hilfreich, da sie die derzeit gesetzlich noch nicht verankerte Zeit für Forschungsaktivitäten sicherstellen und Kontinuität gewährleisten. Die Bearbeitung von Fragestellungen, die unter anderem die eigene Lehrpraxis der Hochschullehrenden in den Mittelpunkt stellt, wie es beim BINE-Lehrgang der Fall war, unterstützt die Innovations- und Qualitätsentwicklung in der Lehre der Hochschule. Wesentlich ist dabei die klare Zustimmung durch Verankerung des Lehrgangs an den Hochschulen als Kooperationsprojekt mit Universitäten mit Nominierungen von TeilnehmerInnen, Abstimmung der intendierten Forschungsarbeiten und Schaffung von Möglichkeiten, die gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis der Hochschule umsetzen zu können. Ein Qualifizierungsmodus – eventuell in Form eines Masterlehrgangs – würde die Wirksamkeit eines solchen Lehrgangs zusätzlich erhöhen.

Ein Ort für Forschung an Hochschulen ist die Betreuung der Bachelorarbeiten der Studierenden in der Ausbildung. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach Forschungsansatz und Forschungsumsetzungsmöglichkeiten der Studierenden diskutiert. In einem Bundesland gibt es z.B. seit kurzem einen Erlass des Landesschulrates, der sich um die Steuerung der vielen Fragebogenerhebungen, die von Studierenden an Schulen für ihre Bachelorarbeit durchgeführt werden, bemüht. Unter diesem pragmatischen Gesichtspunkt sowie jenem der theoretischen Begründung der Ziele und Wirksamkeit von Forschungskompetenz von LehrerInnen ist der Praxisforschungsansatz von BINE mit seiner Präferenz von Fallstudien und qualitativ-empirischer Forschungsmethodologie gut geeignet. Das BINE-Netzwerk sollte in Zukunft auf Beiträge zur Erweiterung der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durch Forschungsprojekte und Lehrgänge setzen.

5 Literatur

- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk – Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung (S. 99-130). München: Juventa.
- Dalin, P. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Dederling, K. (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FORUM Umweltbildung. www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10546 (21.5.2010)
- Heintel, P. (2000). Wozu vernetzen? In journal für schulentwicklung 3, S. 8-14.
- Hochschulgesetz 2005. Bundesgesetz für die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. Jonak, F. & Münster, G. (2007). 2. erw. Auflage. Innsbruck: Inn-Verlag.
- Lortie, D. (1972). Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.W. Dechert (Hg.), Teamteaching in der Schule (S. 37-76). München: Piper.
- OECD (Hg.) (2003). Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation. Paris: OECD.
- Posch, P. & Rauch, F. (2000). Zur Vernetzung von LehrerInnenbildung, Schule und Umwelt: Vergleichende Analyse der Fallstudien. In P. Posch, F. Rauch & I. Kreis (Hg.), Bildung für Nachhaltigkeit (S. 252-279). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. (2000). Was hält Netzwerke zusammen? In journal für schulentwicklung 3, S. 26-30.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2000). Ausblick: Das Netzwerk „Umwelt – Innovation – LehrerInnenbildung“. In P. Posch, F. Rauch & I. Kreis (Hg.), Bildung für Nachhaltigkeit (S. 280-293). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F. & Steiner, R. (2003). In 21 - Das Magazin für zukunftsfähige Bildung, Heft 1 (S. 61-62). München: ökom-Verlag.
- Rauch, F. & Rauch-Kovatschitsch, C. (2003). Das Netzwerk „Umwelt – Innovationen – LehrerInnenbildung (UMILE)“. Erfahrungen mit der Entwicklung von Vernetzung. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Rauch, F. & Schrittmesser, I. (2003). Netzwerke als Unterstützungsstruktur für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.
- Steiner, R. (2005). UMILE – Analyse eines Netzwerks zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch & U. Kattmann (Hg.), Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen (S.133-150). Innsbruck: StudienVerlag.
- Woschnak, G. (2001). Evaluation des UMILE-Netzwerkes. Evaluationsbericht. Klagenfurt: Universität Klagenfurt.

**AUTORINNEN
UND AUTOREN**

Autorinnen und Autoren

Irina Andreitz, Mag.^a, Studium der Psychologie an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und seit 2007 Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Berufsmotivation von LehrerInnen und Evaluation von LehrerInnenfortbildungsprogrammen.

Kontakt: Irina.Andreitz@uni-klu.ac.at

Gabriele Eipeldauer, Mag.^a, seit 1986 AHS-Lehrerin am Bundes-Gymnasium und Realgymnasium (1100 Wien, Laaerbergstrasse) in den Gegenständen Mathematik und Geschichte-Sozialkunde-Politische Bildung, IKT-Informations- u. Kommunikationstechnologie und seit 2006 in dem schulintern entwickelten Fach Ökos – Ökonomie, Ökologie und soziale Verantwortung; 2000-2006 Mitglied der Schulentwicklungssteuergruppe; seit 2006 Schultypenkoordinatorin für öko2social – schulautonomer Schwerpunkt im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium mit Ökonomie, Ökologie und soziale Verantwortung; seit 2006 Betreuerin von StudentInnen der Universität Wien in Fachdidaktik-Seminaren aus Geschichte und Sozialkunde.

Kontakt: gabriele.eipeldauer@chello.at

Andrea Felbinger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz und University of California, Irvine; Bildungswissenschaftlerin; Forschungstätigkeiten in den Bereichen Hochschuldidaktik, Theorien zur Erwachsenenbildung, Kohärenzgefühl in der Erwachsenenbildung, Geschlechterforschung. Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und außeruniversitären Bildungseinrichtungen u.a. zu den Themen Lernkulturen in der Erwachsenenbildung, Methodik und Didaktik, geschlechtersensible Bildungsarbeit, wissenschaftliche Textproduktion.

Kontakt: a.felbinger@aon.at

Peter Fischer, Mag., Studium der Germanistik und Sport für das Lehramt in Innsbruck; von 1976-2002 AHS-Lehrer am Bundesgymnasium Dornbirn, Realschulstraße 3, wo er 10 Jahre zusammen mit einem LehrerInnenteam das Projekt offene Lernformen am Gymnasium geleitet hat. Absolvent der Universitätslehrgänge PFL-Deutsch und „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovation in der LehrerInnenbildung“. Seit 1999 in der LehrerInnenausbildung an der Pädak bzw. jetzt PH Vorarlberg in Feldkirch.

Kontakt: peter.fischer@vol.at

Stefan Germany, Mag. phil., ggw. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Arbeitsschwerpunkte: Verhaltensauffälligenpädagogik, Schulpraktische Studien, Inklusion. Forschungsschwerpunkte: Verhaltensauffälligenpädagogik, Inklusion.
Kontakt: stefan.germany@ph-noe.ac.at

Gabriele Hösch-Schagar, Mag.^a, phil. Dipl.-Päd.ⁱⁿ, Leiterin des Kompetenzzentrums Spiritualität und Bildung für nachhaltige Entwicklung an der KPH Wien/Krems; Hochschullehrende für Fort- und Weiterbildung Religion; Sonder- und Heilpädagogin; Religions- und Praxislehrerin an der Schwerhörigenschule, Wien.
Kontakt: gabriele.hoesch-schagar@kphvie.at

Martina Luger, Mag.^a rer. nat., Ökologin, Umwelt- und Erlebnispädagogin, momentan beschäftigt bei „die umweltberatung“ NÖ (Kompetenzzentrum für Umweltbildung), Nationalparkbetreuerin im Nationalpark Thayatal seit 2001, Entwicklung und Umsetzung von naturpädagogischen Programmen und Unterrichtsmaterialien für Kinder und Jugendliche, sowie Weiterbildungen für MultiplikatorInnen.
Kontakt: martinaamweg@gmx.at

Gertrude Lotter, Mag.^a, Studium von Germanistik und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für das Lehramt in Wien; seit 1985 AHS-Lehrerin am Bundes-Gymnasium und Realgymnasium (1100 Wien, Laaerbergstrasse); besonders häufige Verwendung im wirtschaftskundlichen Realgymnasium, daher auch Mitarbeiterin an der Entwicklung des neuen Lehrplans für den wirtschaftskundlichen Zweig (Öko2social@laa); 2008 bis 2010 Weiterbildung Universitätslehrgang „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovation in der LehrerInnenbildung“.
Kontakt: gertrudelotter@gmx.at

Elgrid Messner, Mag.^a, Leiterin des Instituts für Forschung, Wissenstransfer & Innovation, Pädagogische Hochschule Steiermark, ehemal. Schulentwicklerin im Schulverbund Graz-West und Modellentwicklung „Neue Mittelschule“, freiberufliche Evaluatorin, (Mit)Autorin von wissenschaftlichen Aufsätzen und Büchern u.a. über Aktionsforschung, Selbstevaluation, pädagogische Innovationsentwicklung und Qualitätsmanagement, Arbeitsschwerpunkte: Forschungssteuerung und -management, Wissenstransfer, Kompetenzentwicklung für Bildungsforschung, Didaktische Forschung und Ganztagschule.
Kontakt: elgrid.messner@phst.at

Michael Nader, Dipl.-Päd. VL, ist Studiengangskoordinator am Institut für Ausbildung des Campus Krems-Mitterau der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien Krems. Nach beruflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, in Kinderheimen, Volksschulen und Hauptschulen Niederösterreichs wechselte er in die Praxisvolksschule der KPH Wien/Krems. Seit Beginn des Studienjahres 2007/08 hilft er mit, das Ausbildungsinstitut in Krems aufzubauen bzw. weiter zu entwickeln und lehrt in den Studiengängen Volksschule und Sonderschule in den Fachbereichen Schulpraktische Studien und Informationstechnologische Grundbildung.

Kontakt: michael.nader@kphvie.at

Maximilian Mittendorfer, Dipl.-Päd. für Volks- und Sonderschulen, unterrichtet klassenführend an der Praxisvolksschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Campus Krems-Mitterau. Zuvor mehrjährige Tätigkeit als Sprachheil- und Integrationslehrer, später in Aus- und Fortbildung im Bereich Fachdidaktik für Sachunterricht in Volks- und Sonderschulen, Mitarbeit bei internationalen Wochen in Norwegen, den Niederlanden und in Österreich.

Kontakt: m.mittendorfer@ktv-krems.at

Franz Radits, Mag. Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kompetenzzentrum für Biologiedidaktik der Universität Wien, Professor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Lektor an der Fakultät für Lebenswissenschaften und Biologiedidaktiker in der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ an der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inquiry Learning in Forschungsbildungs Kooperationen, Wissenschaftskommunikation, Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: franz.radits@univie.ac.at

Franz Rauch, Mag. rer. nat. et Dr. phil. Geboren 1961. Außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. Leiter der Regionalen Netzwerke im Projekt IMST (Innovationen machen Schulen Top). Wissenschaftlicher Leiter des Universitätslehrgangs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung“ (BINE).

Entwicklungs- und Forschungsfelder sowie Inhaltsbereiche von Publikationen: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, LehrerInnenbildung, Science Education, Schulentwicklung, Aktionsforschung.

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

Veronika Sampl, Prof.ⁱⁿ, Didaktikerin und Praxisberaterin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg; Schwerpunkte: Lese- und Literaturerziehung; Aufsatzdidaktik; Freinet-Pädagogik.
Kontakt: veronika.sampl@phsalzburg.at

Katharina Soukup-Altrichter, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Humanwissenschaften, Koordinatorin des Moduls Grundlagen forschender Tätigkeit), Volksschullehrerin, Organisationsberaterin; Mitglied der Studienkommission der PH OÖ, Vorstandsmitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung), Gründungsmitglied des Vereins EOS; Trainerin in Universitätslehrgängen der Universitäten Klagenfurt und Linz; Arbeitsschwerpunkte: Forschung in der LehrerInnenbildung, Aktionsforschung, qualitative Forschungsmethoden, Portfolio in der LehrerInnenbildung, Schul- und Organisationsentwicklung, Evaluation und Moderation.
Kontakt: k.soukup-altrichter@eos.at

Regina Steiner, Mag.^a rer. nat. Dr.ⁱⁿ phil., Volksschullehrerin, Studium der Biologie und Umweltkunde, Unterricht an HAK, AHS und Ausbildungszentrum der Caritas, seit 1987 Aufbau und Leitung der Informationsstelle Salzburg des FORUM Umweltbildung, Lehraufträge am Institut für Didaktik der Universität Salzburg und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Leitung bzw. Mitarbeit an mehreren EU Projekten sowie Forschungsprojekten zur Umweltbildung und BNE. Drzt. Schwerpunkte: BNE in der LehrerInnenbildung, Kompetenzen für Lehrende der BNE, Biodiversität, Klimadidaktik, Koordinierung des Schulnetzwerkes ÖKOLOG.
Kontakt: regina.steiner@umweltbildung.at

Elisabeth Steininger, Mag.^a rer. nat., AHS Lehrerin für Englisch und Geografie und Wirtschaftskunde; Leiterin des Instituts für Fort- und Weiterbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz; Schul- und Unterrichtsentwicklerin; SchülerInnenberaterin.
Kontakt: e.steininger@ph-linz.at

Ute Stoltenberg, Sozialwissenschaftlerin, Professorin an der Universität Lüneburg; Leiterin des Instituts für integrative Studien der Fakultät Bildung, Mitglied des Instituts für Umweltkommunikation in der Fakultät Nachhaltigkeit; seit 2000 Lehre im Bereich Umweltbildung/Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an der Freien Universität Bozen, Italien. Mitglied des Deutschen Nationalkomitees für das UNESCO-Programm „Der Mensch und die Biosphäre“ (MAB): Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit den

thematischen Schwerpunkten: Konsum, Biodiversität, Ernährung/Landwirtschaft, Arbeit, Partizipation. Zusammenhang von Bildung und Regionalentwicklung unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung.

Kontakt: stoltenberg@uni-lueneburg.de

Heidemarie Wagner, Lehramtsstudium für den ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Unterricht an mittleren und höheren berufsbildenden Schulen. Bis 2003 Lehrtätigkeit an einer höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Erzieherin im sozialpädagogischen Bereich. Bis 2009 Lehrtätigkeit an der Berufspädagogischen Akademie – Pädagogische Hochschule Wien. Seit Oktober 2008 Lehrtätigkeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Leitung Schulpraktische Studien. Betreuung (Ernährung) der Spieler der Fußballakademie von Frank Stronach in Hollabrunn. Seminarleitung und Vortragstätigkeit in der LehrerInnenfortbildung und LehrerInnenweiterbildung. Schulbuchautorin.

Kontakt: heidemarie.wagner@agrarumweltpaedagogik.ac.at

Roswitha Wolf, Studium der Landwirtschaft an der Universität für Bodenkultur, Wien, Diplompädagogin für land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen, mittlere und höhere Schulen und den Beratungs- und Förderungsdienst, Leitung der GartenTherapieWerkstatt, Konzeption und Leitung der Fortbildungsangebote der GartenTherapieWerkstatt, seit 2007 an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik; Lehrveranstaltungen: Angewandte Betriebsführung, Projekt- und Prozessmanagement, Bildung im ländlichen Raum, Regionale Kreislaufwirtschaft und Nachhaltigkeit, Didaktik des fachpraktischen Unterrichts.

Kontakt: roswitha.wolf@agrarumweltpaedagogik.ac.at

ANHÄNGE

Was ist Nachhaltige Entwicklung?

Seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio de Janeiro im Jahr 1992 ist der Begriff „Sustainable Development“ oder „Nachhaltige Entwicklung“ zur Leitidee für einen ausbalancierten gesellschaftlichen Modernisierungsprozess geworden.

Ziel ist eine Zukunft, in der ökologische, soziale und ökonomische Aspekte derart in Einklang stehen, dass die Bedürfnisse der Menschen befriedigt werden, ohne dadurch künftige Generationen zu beeinträchtigen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

... will die Menschen befähigen die Probleme der Gegenwart lokal, regional und global zu erkennen, zu bewerten sowie sich an Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aktiv zu beteiligen.

Gestaltungsräume

Zur Verwirklichung der Ziele einer nachhaltigen

- Entwicklung braucht es Gestaltungskompetenzen, wie
- vorausschauendes und vernetztes Denken
- interdisziplinäres Herangehen
- Partizipationsstrategien
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit

2005 begann die UN-Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Die Bildungsinstitutionen und insbesondere die Lehrer/innenbildung sind aufgefordert, über geeignete Konzepte nachzudenken, zu forschen und entsprechende Maßnahmen zu setzen.

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung schafft Chancen für Innovationen in der Lehrer/innenbildung.

Leitungsteam, Referent/innen & Kooperationspartner

Leitungsteam

Dr. Franz Badits, Ao.Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch (wiss. Leiter), Dr. Katharina Soukup-Altrichter, Mag. Regina Steiner (Projektleiterin)

Referent/innen

Expertinnen und Experten aus Bildungs-, Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Information und Anmeldung:

Regina Steiner
FORUM Umweltbildung
Universität Salzburg
Heilbrunnstr. 34, 5020 Salzburg
Tel: 0662/8044/5815 oder 0650/8346271
E-Mail: forum.salzburg@umweltbildung.at

**Anmeldeschluss:
15. Dezember 2007**

Kooperationspartner:

AEEC Biologie, Universität Wien
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Kirchliche PH in Wien
PH Vorarlberg
PH Niederösterreich
PH Steiermark
PH Oberösterreich
PH Wien

Weitere Partner sind vorgesehen.



BINE

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG
Innovationen in der Lehrer/innenbildung

UNIVERSITÄTSLEHRGANG 2008–2009



Seminare

5 gute Gründe, den Lehrgang zu besuchen

Organisatorisches

**Seminar 1:
3.-7. März 2008 in Schlierbach**

- Was wird unter Nachhaltiger Entwicklung verstanden?
- Welche Handlungsoptionen habe ich als Lehrbilder/In diesem Konzept?
- Welchen Beitrag leistet Praxisforschung zur Weiterentwicklung meiner Arbeit als Lehrbilder/In?
- Welche Anknüpfungspunkte bietet meine bisherige Tätigkeit an eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?

**Seminar 2:
7.-11. Okt. 2008 in Spital am Pyhrn**

- Wie ermögliche und gestalte ich Lernprozesse im Kontext einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung?
- Welche Erfahrungen mit Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung gibt es im In- und Ausland?
- Wie verschaffe ich mir Informationen über die Wirkung meiner Aktivitäten und wie interpretiere ich diese Informationen. Welche Auswirkungen haben diese Erkenntnisse auf mein Handeln?

**Seminar 3:
September 2009**

- Wie dokumentiere ich meine Erfahrungen?
- Wie publiziere ich und mache meine Erkenntnisse öffentlich?
- Wie integriere ich meine Erkenntnisse aus dem Lehrgang in meinen pädagogischen Alltag?
- Welche Schlüsse ziehen wir aus unseren gemeinsamen Erfahrungen für eine Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung?

Arbeitsgemeinschaften:

- finden in regionalen Kleingruppen statt,
- werden ebenfalls von Expert/innen geleitet,
- dienen bevorzugt dem Erfahrungsaustausch, der Literaturarbeit und der Betreuung der Forschungsarbeit

Der Lehrgang

- eröffnet Perspektiven für die Weiterentwicklung Ihrer Arbeit
- fördert Forschungskompetenzen – eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit an den pädagogischen Hochschulen
 - unterstützt Sie im Hinblick auf didaktische Innovation (z.B. fächerübergreifende Zusammenarbeit; Austausch von Methoden, Öffnung nach außen, Verbindung von Forschung und Entwicklung)
 - unterstützt Sie dabei, Lehrveranstaltungen fächerübergreifend und kooperativ zu gestalten
 - ermöglicht Ihnen an gemeinsamen Themen zu arbeiten
 - fördert Ihre wissenschaftliche Publikationstätigkeit

Ihre Qualifikationsmöglichkeiten

UJG BINE -> Zertifikat ->
-> UJG Profil -> Master of Arts

Zertifikat:

Die Leistungen werden in einem individuellen Profil angeführt. Das Zertifikat (36 ECTS Punkte) ist anrechenbar für den Lehrgang ProFL (Professionalität im Lehrberuf), der mit dem akademischen Grad „Master of Arts in Education (Unterrichtswissenschaften und Schulentwicklung)“ abgeschlossen werden kann.

Anforderungen:

- Aktive Teilnahme an den Lehrgangsvorveranstaltungen (14 Semesterstunden)
- Studie zum durchgeführten Projekt (10 Semesterstunden) (Sie werden dabei von Expert/innen betreut)
- Beteiligung an der Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit

Durchführung:

- Gesamtdauer: 4 Semester
- 3 x 5 Tage-Seminar
- 7 Tage-Arbeitsgemeinschaft
- Durchführung eines fächerübergreifenden Projektes an der eigenen Institution zu einem Thema der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Teilnahmekosten:

200,- Euro pro Semester + Aufenthalts- und Fahrtkosten

Zielgruppe

Der Lehrgang richtet sich an Lehrbilder/innen (am besten Teams), die miteinander und voneinander lernen und forschen wollen, ihre eigene Arbeit professionalisieren möchten sowie Interesse am Thema Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung haben. Es werden Lehrer/innen humanwissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und didaktischer Fächer sowie Lehrer/innen der Praxisausbildung angesprochen. Voraussetzung ist der Abschluss einer Lehramtsausbildung.

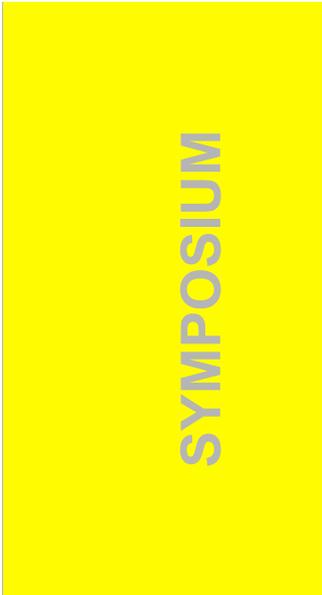
Veranstaltungsort:
Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12, 8010 Graz

Organisation:
Institut für Forschung, Wissenstransfer & Innovation, PHSt
Forum Umweltbildung
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universität Klagenfurt

Anmeldung/Information:

forum_salzburg@umweltbildung.at, 0650/8346271
barbara.hopi@phst.at, 0316/80671104

Eine Kooperation zwischen
BMUKK, IUS - Universität Klagenfurt, AECC - Universität Wien,
Forum Umweltbildung, PH Steiermark, PH Oberösterreich, PH Vorarlberg, PH
Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, KPH Wien,
KulturKontakt Austria, Agentur für Erziehung und Bildung, Kroatien



miteinander forschen – voneinander lernen

**BINE – Qualitätsentwicklung und
Professionalisierung in der Lehrer/innenbildung**

Freitag, 15. Jänner 2010, 10.00 – 17.00

**Aula der Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12, 8010 Graz**

Anlässlich der Zertifizierung der Universitätslehrgänge
BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Innovationen in der
Lehrer/innenbildung, Österreich
BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ausbildung von
Multiplikator/innen, Kroatien

Programm

10.00 Eröffnung (Gastgeber/innen und Kooperationspartner/innen)

Rektor Dr. Heibert Harb, PH Steiermark
 SC Dr. Anton Dobart, BMUKK
 Rektor Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher, PH Niederösterreich
 Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch, Universität Klagenfurt
 VR Mag.^a Elionora Feichtner, PH Oberösterreich
 VR Mag.^a Christine Wogowitzsch, Hochschule für Agrar-/Umweltpädagogik
 IL Mag. Heinz Ikwovits MAEd, KPH Wien
 Dr. Franz Radtits, AECC, Universität Wien
 Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter, PH Oberösterreich
 Mag. Peter Fischer, PH Vorarlberg
 Dr.ⁱⁿ Regina Steiner, Forum Umweltbildung
 Anita Pasalic, Kulturkontakt Austria

Moderation: IL Mag.^a Eigrld Messner, PH Steiermark

10.30 Festvortrag

Bildung für Nachhaltige Entwicklung als innovatives Konzept für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung
 Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Ute Stoltenberg, Universität Lüneburg

11.20 Keynote

Der Lehrgang BINE Österreich: Impulse für Innovation und Forschung
 Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch, Universität Klagenfurt

11.40 Keynote

Activities of ETA in the implementation of the Decade of ESD in Croatia
 Diana Garasic, IMSc, ETA - Agentur für Bildung und Erziehung, Kroatien

12.00 Mittagsbuffet

13.00 Marktplatz und Postersession

Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Absolvent/innen BINE Österreich und BINE Kroatien

13.30 World Cafe

Zukunftsperspektiven BINE

15.30 Präsentation

Der Lehrgang BINE aus Sicht der Absolvent/innen

16.00 Zertifikatsverleihung

MR Dr. Günther Pfaffenwimmer, BMUKK
 Diana Garasic, IMSc, Agentur für Bildung und Erziehung, Kroatien

16.30 Sektempfang

17.00 Verabschiedung

Zu Kaffeepausen und Mittagessen lädt BINE herzlich ein.



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur



Forum Umweltbildung



Alpen-Adria Universität Klagenfurt



Kompetenzzentrum für Didaktik der Biologie, Universität Wien



Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik



Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung



Kirchliche Pädagogische Hochschule in Wien



Pädagogische Hochschule Niederösterreich



Pädagogische Hochschule Oberösterreich



Pädagogische Hochschule Steiermark



Pädagogische Hochschule Vorarlberg



Konturen werden sichtbar, ...

Die User unserer Website www.bildungslandkarte.at wissen es: Auch in Österreich gibt es mittlerweile sehr viele gute Beispiele für die lokale und regionale Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Ergänzend dazu führt unser Report „Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die LeserInnen mitten in die BNE-Praxis: Wie kamen 20 ausgewählte Projekte auf den Weg?

... Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
FORUM Umweltbildung, Wien 2009. 72 Seiten

Zu beziehen über das **FORUM Umweltbildung** zum Preis von **EUR 8,-** (zuzüglich Versandkosten) E-Mail: forum@umweltbildung.at, per Fax: 01/402 47 01-51 oder über www.umweltbildung.at

Bildungswellen

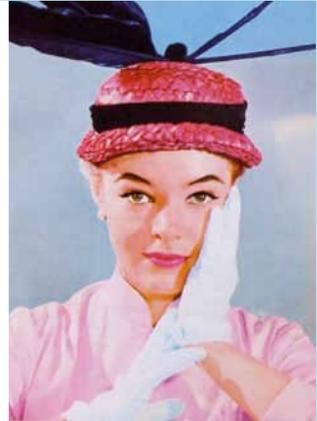
BNE für die Ohren!



Einmal pro Monat stellen wir Ihnen in unserem Podcast **Bildungswellen** Institutionen, Projekte und Initiativen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf akustischem Wege vor!

Es geht uns darum, der Bildung für nachhaltige Entwicklung auf unterhaltsame Art und Weise Gehör zu verschaffen! Also warten Sie nicht länger – Reinhören lohnt sich!

www.bildungswellen.at



Alles unter einem Hut

In die Fifties können wir Sie ...

... leider nicht beamen. Aber über die Weichen, die damals gestellt wurden, werden Sie als LeserInnen von **umwelt & bildung** bestens informiert, denn **umwelt & bildung** bringt alles unter einen Hut. Was auf den ersten Blick irritiert und den zweiten interessiert, lässt sich oft über originelle Zusammenhänge aufklären. Das ist unsere Stärke. Denn Umweltbildung entwickelt sich weiter – zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

umwelt & bildung

Lesen für eine lebenswerte Zukunft!

4 x im Jahr. Einzelheft: EUR 5,-,
 Jahresabo: (Ö) EUR 14,-/
 (D, CH) EUR 19,- (inkl. Versand)

Jetzt bestellen:
Gratis Probeheft oder gleich ein Abo!



Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) hat zum Ziel, Menschen zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Professionelle LehrerInnenbildung erfüllt eine zentrale Funktion in diesem Zusammenhang.

Dieses Buch gibt einen umfassenden Einblick in theoretische Konzepte, Rahmenbedingungen und die konkrete Durchführung des Lehrgangs „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der LehrerInnenbildung“. Theoretische Grundlagen zu den Konzepten des Lehrgangs, sowie zu den Potentialen von BNE für Innovation in der LehrerInnenbildung leiten die Publikation ein. Den Kern des Buches bilden Studien der TeilnehmerInnen, in denen sie die Aktivitäten zur Implementierung von BNE an ihren jeweiligen Institutionen reflektieren und beforschen. Ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten eines Netzwerkes „BINE“ in der aktuellen LehrerInnenbildungs- und Forschungslandschaft schließen die Publikation ab.

Education for Sustainable Development (ESD) aims to empower people to actively, reflectively and responsibly shape society for sustainable development. Professional teacher education fulfils a central function in these regards.

This book delivers extensive insight into the theoretical concepts, general conditions and concrete implementation of the course of studies *ESD: Innovations in Teacher Education –BINE*. The first section introduces the basic theories and principles of the course of studies' concepts and potential. The second part contains two evaluation studies examining the course of studies from distinct perspectives using differing research methods. The third and central part consists of participants' studies, in which the implementation activities for BINE at the various institutes for teacher education are presented and analysed. The book closes with an outlook on the BINE network's future possibilities for development in the current teacher education and research landscape.