

Fortbildungsangebote reflektierend verändern

Gruppenbefragungen als Basis zur Generierung eines Veränderungsprozesses im Bereich Kompetenzorientierung an Berufsschulen

Nina Bialowas*

Zusammenfassung

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und der damit verbundenen veränderten Ansprüche an die Arbeitskräfte eines internationalen geöffneten Arbeitsmarktes wird der Kompetenzorientierung im Bildungsbereich immer größere Bedeutung beigemessen. Dieser Beitrag erläutert ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Steiermark zum Thema Kompetenzorientierung an Berufsschulen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Einflussfaktoren bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis identifiziert werden können und wie eine Pädagogische Hochschule im Bereich der Fort- und Weiterbildung Lehrpersonen bestmöglich unterstützen kann. Zusätzlich wird auf der Metaebene über Möglichkeiten der Generierung von Veränderungsprozessen bei Fort- und Weiterbildungsangeboten berichtet.

A reflective approach to adaptation of inservice teacher training

Group interviews as a basis for generating change processes in the field of competence-based education in vocational schools

Abstract

Due to increasing globalization of the economy and the resulting changes in demands for qualified labour on an internationally open labour market, competence orientation is considered very important in the field of education. This paper discusses selected results of a research project of the University College of Teacher Education Styria on the topic of competence orientation in vocational schools. This work examines the influence factors of the implementation of competence-based teaching in school practice. Moreover the question will be posed of how a University College of Teacher Education can ensure an optimum support to teachers in the field of competence orientation. Furthermore the purpose of this paper is to report on possibilities for generating change processes in inservice teacher training on the meta level.

Schlüsselwörter:

Kompetenzorientierung
Lehrerfortbildung
Gruppenbefragung
Bildungsforschung
Veränderungsprozesse

Keywords:

Competence orientation
Inservice teacher training
Group interview
Educational research
Change processes

* Pädagogische Hochschule Steiermark, Ortweinplatz 1, 8010 Graz.

E-Mail: nina.bialowas@phst.at

1 Einleitung

Bildungssysteme und deren Absolventinnen und Absolventen sehen sich aufgrund globalisierter wirtschaftlicher Verhältnisse veränderten Anforderungen gegenüber (vgl. Vonken, 2011, S. 29). Die heutigen Strukturen des Arbeitsmarktes beziehungsweise Ansprüche an Arbeitskräfte bewirken Rückkoppelungen auf Bildungssysteme und verstärken den Trend in Richtung Kompetenzorientierung als Verschmelzung von Wissen und Können (vgl. Coyle et al., 2010, S. 156). Wissen alleine stellt keine ausreichende Basis für eine erfolgreiche Berufsausübung dar (vgl. BMUKK, 2012a, S. 21). Daher ist der Begriff der Kompetenz aus dem heutigen Bildungswesen nicht mehr wegzudenken. Die Fokussierung auf Bildungsstandards sowie die laufende Umstellung auf kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne führt dazu, dass auch das kompetenzorientierte Unterrichten immer weiter ins Zentrum der Diskussionen rückt und schließlich verstärkt Eingang in die schulische Praxis findet.

Da der Begriff der Kompetenz komplex ist und sich auch innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses keine einheitliche und leicht fassbare Definition herauskristallisierte, wird ein/e Lehrer/in, der/die dieses Konzept im Unterricht umsetzen soll, vor große Herausforderungen gestellt (vgl. BIFIE, 2011, S. 3). Die Pädagogische Hochschule Steiermark unterstützt die Lehrer/innen bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in ihrer Schulpraxis durch ein breites Angebot im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Im Bereich des Berufsschulwesens finden beispielsweise zwei bis drei Mal jährlich dreitägige Teamworkshops zum Thema „Kompetenzorientiertes Unterrichten an Berufsschulen“ statt. In den Workshops werden Basiskompetenzen vermittelt, die Lehrpersonen für die Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht benötigen. Lehrpersonen lernen in den Teamworkshops unter anderem den Umgang mit Kompetenzrastern und Deskriptoren und die Formulierung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Behandelt werden ebenfalls Möglichkeiten der förderlichen Leistungsbewertung; sprich die Erstellung einer Kompetenzüberprüfung inklusive Leistungsbeurteilung. Die Analyse von Best-Practice-Beispielen, Unterrichtsreflexionen und Scaffolding sind weitere Bestandteile der Teamworkshops.

Im Rahmen der Workshops werden steiermarkweit beinahe flächendeckend Teams von drei Lehrer/innen je Schule geschult. Je ein/e Lehrer/in aus der Fachgruppe eins (allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände), Fachgruppe zwei (fachtheoretische Unterrichtsgegenstände) und Fachgruppe drei (fachpraktische Unterrichtsgegenstände) eines Schulstandortes nehmen an einem solchen Workshop teil. Die Workshops werden mit einem Reflexionstag gekoppelt, der circa drei Monate nach Abhaltung des jeweiligen Workshops stattfindet. In dem etwa dreimonatigen Zeitfenster unterrichten die Lehrerteams eines Schulstandortes jeweils eine Klasse an ihrem Standort kompetenzorientiert. Der Reflexionstag bietet anschließend die Möglichkeit, in der Praxis aufgetretene Probleme, Unsicherheiten und Empfehlungen mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und zu besprechen.

Einem Reflexionstag zum Workshop „Kompetenzorientiertes Unterrichten an Berufsschulen“ wurde im Studienjahr 2013/14 ein Forschungsprojekt angeschlossen, dessen Ergebnisse in diesem Beitrag auszugsweise erläutert werden.

2 Begriffsklärung Kompetenzorientierung

Der Begriff der Kompetenz ist eines der mittlerweile meistgebrauchten Wörter im Bildungswesen (vgl. Schott & Ghanbari, 2012, S. 7). Seinen Ursprung hat der Begriff im Lateinischen; Kompetenz leitet sich von „competentia“ gleich „Zusammentreffen“ ab (Bibliographisches Institut GmbH; 2014, o.S.). Im Bildungsbereich entwickelte sich der Begriff Kompetenz aus der Schlüsselqualifikationsdebatte in der Berufsbildung, mittlerweile ist er jedoch im gesamten schulischen Bereich fest verankert (vgl. BMUKK, 2012a, S. 21). In der Fachwissenschaft ist der Kompetenzbegriff nicht eindeutig definiert. Um dennoch von einer einheitlichen Definition von Kompetenz im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts ausgehen zu können, wurde die Definition nach Weinert (vgl. Weinert, 2002, S. 27f.) als Basis herangezogen, da diese sich im schulischen Bereich durchgesetzt hat (vgl. BMUKK, 2012b, S. 10).

Weinert versteht „Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um gewisse Probleme zu lösen und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert, 2002, S. 27f.).

Kompetenzorientierter Unterricht fokussiert somit auf die Handlungsorientierung. Im Mittelpunkt steht nicht länger die reine Wissensvermittlung, sondern die Entwicklung und das Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Lernenden ermöglichen, dieses Wissen in realen persönlichen oder beruflichen Herausforderungen umzusetzen. Der Kompetenzbegriff umfasst dabei nach Ansicht des BMUKK¹ die Komponenten Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und emotionale Kompetenz. Kompetenzorientierter Unterricht ist darauf ausgerichtet, eine lernbereite Haltung zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler werden vor konkrete Lernsituationen gestellt und finden selbstständig Lösungs- und Lernwege (vgl. BMUKK, 2012b, S. 10f.). Im Rahmen der Kompetenzorientierung müssen Situationen beziehungsweise Lernanlässe geschaffen werden, die es Schülerinnen und Schülern erlauben, zu agieren, zu interagieren und kognitive, emotionale und handlungsorientierte Entwicklungen zu durchlaufen (vgl. Weiglhofer, 2013, S. 3; vgl. Fulantelli & Oprea, 2011, S. 15). Zusammenfassend bemerken Seel und Wohlhart zum kompetenzorientierten Unterricht: „*Unterricht ist mehr als Stoffvermittlung – Wissen muss in Können münden und in Handlungen sichtbar werden*“ (vgl. Seel & Wohlhart, 2012, S. 301).

Im Bereich des Berufsschulwesens geben die Ausbildungsordnungen² den zu erreichenden Berufsqualifikationsstandard vor, wobei beachtet werden muss, dass es eine Aufgabenteilung zwischen den beiden Lernorten Berufsschule (rund 20 Prozent der Gesamtausbildungszeit) und Ausbildungsbetrieb (rund 80 Prozent der Gesamtausbildungszeit) gibt. Für eine Qualitätssicherung und -entwicklung im schulischen Bereich, sprich am Lernort Berufsschule, sind die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne³ von besonderer Bedeutung, die eine Orientierung bieten, welche Kompetenzen im Bildungsgang verbindlich zu erreichen sind. Die Kompetenzorientierung zieht sich dabei durch alle Bereiche der Unterrichtswelt und spannt einen Bogen von der Unterrichtsplanung über die -durchführung bis hin zur Leistungsbeurteilung (vgl. BMUKK, 2012b, S. 6).

3 Ziele/Forschungsfragen des Projekts

Teams und Organisationen können nur so professionell operieren wie die Einzelpersonen, die in ihnen agieren. Daher ist es von grundlegender Bedeutung, die Fähigkeiten dieser Einzelpersonen – im Falle der Kompetenzorientierung der Lehrer/innen – so zu entwickeln, dass diese kompetenzorientierten Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern praktizieren können (vgl. Fritz et al., 2012, S. 298). Als Institutionen der Aus- sowie Fort- und Weiterbildung haben die Pädagogischen Hochschulen im Bereich Kompetenzorientierung die entscheidende Aufgabe, Lehrpersonen zu befähigen, Kompetenzentwicklungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzuleiten und zu begleiten (vgl. Seel & Wohlhart, 2012, S. 305). Um diesem Auftrag nachzukommen, bietet beispielsweise die Pädagogische Hochschule Steiermark im Bereich der Fort- und Weiterbildung zahlreiche Angebote zum Thema Kompetenzorientierung. Als Beispiele können die Fortbildungsveranstaltungen „Kompetenzorientierter Unterricht: Team- und Partnerarbeiten“, „Konsequenzen aus der Hattie-Studie: Vom erfahrenen zum wirkungsvollen Lehrer“, „Erfolgreiche Kompetenzorientierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht durch das ESP15+“, „Kompetenzorientierung und die neue Reifeprüfung“ oder „Erstellung kompetenzorientierter Aufgaben in den Naturwissenschaften“ angeführt werden. Das Gesamtangebot ist sehr umfangreich und umfasst alle Schultypen. Zusätzlich wurde im Studienjahr 2013/14 das Forschungsprojekt „Kompetenzorientierter Unterricht an Berufsschulen“ initiiert, das sich eine laufende Anpassung des Fort- und Weiterbildungsangebotes der Pädagogischen Hochschule Steiermark an die Erfordernisse der Teilnehmer/innen sowie eine ständige Verbesserung der Unterstützungsleistungen zum Ziel gemacht hat.

Aufgrund einer Literaturrecherche sowie eingangs geführter Gespräche mit dem zuständigen Landesschulinspektor im berufsbildenden Pflichtschulwesen sowie der Fortbildungsorganisatorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark kristallisierten sich im Folgenden zwei Forschungsfragen heraus, auf die sich auch die Ergebnisdarstellungen dieses Beitrages beziehen:

- Welche Einflussfaktoren (förderliche/hemmende Faktoren) können bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis identifiziert werden?
- Wie kann eine Pädagogische Hochschule im Bereich der Fort- und Weiterbildung Lehrpersonen bestmöglich auf die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der schulischen Praxis vorbereiten?

4 Forschungsdesign/Angaben zur Untersuchung

In Bezug auf das Forschungsdesign wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Das qualitativ angelegte Forschungsdesign begründet sich dadurch, dass im Rahmen dieses Forschungsprojekts das Hauptaugenmerk auf einem Verstehen im Sinne einer Rekonstruktion der Perspektive der Akteure gelegt wurde und eine Quantifizierung von Daten nur zweitrangig von Interesse erschien (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 301; vgl. Helfferich, 2009, S. 21). Eine Quantifizierung sowie die Repräsentativität der Daten wurde von vornherein nicht angestrebt. Als quantitatives Instrument zur Generierung von Veränderungsprozessen liegt unter anderem die Fragebogenerhebung laut Hochschul-Evaluierungsverordnung (HEV)⁴ vor.

4.1 Gruppenbefragung

Als Methode zur Datenerhebung wurde die Befragung gewählt, das Standardinstrument im Bereich empirischer Sozialforschung zur Erhebung von Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen (vgl. Schnell et al., 2011, S. 315). Die Entscheidung fiel dabei auf die Anwendung von Gruppenbefragungen als Erhebungsmethode, da diese sämtlichen Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Möglichkeit bot, sich zu dem Thema „Kompetenzorientierter Unterricht an Berufsschulen“ zu äußern und die Erhebung nicht auf einige wenige Expertinnen- bzw. Experteninterviews beschränkt bleiben musste. Alle Personen im Rahmen von Einzel-Interviews zu befragen wurde aus Kosten-Nutzen-theoretischen Überlegungen nicht angedacht, vor allem da durch Einzelinterviews kein höherer Informationsoutput erwartet wurde. Durch die Gruppenbefragungen und die damit erhaltenen vertiefenden Informationen über Einstellungen und Meinungen in Hinblick auf die Kompetenzorientierung sollen Rückmeldungen erhalten werden, die als Ausgangspunkt eines Change-Managements beziehungsweise eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses dienen. Der Vorteil der Gruppenbefragung gegenüber schriftlichen Befragungsmethoden liegt unter anderem in der größeren Spontanität der Äußerungen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 308). In Anlehnung an die Formen mündlicher Befragung nach Schnell wird im Rahmen dieser Publikation der Begriff Gruppenbefragung für eine Datenerhebungstechnik mittleren Strukturierungsgrades verwendet. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass in der Literatur neben dem Begriff Gruppenbefragung noch zahlreiche andere Begriffe wie Gruppeninterview, Kollektivinterview oder Gruppengespräch zu finden sind (vgl. Schnell et al., 2011, S. 317). In Anlehnung an die Definition einer Gruppenbefragung von Lamnek wird im Rahmen dieses Forschungsbeitrages die Gruppenbefragung als ein Gespräch mehrerer Teilnehmer/innen zu einem vorgegebenen Thema mit dem Ziel der Informationssammlung definiert (vgl. Lamnek, 2010, S. 372).

4.2 Durchführung der Befragung

Die Gruppenbefragungen wurden anhand eines Interview-Leitfadens geführt, da dieser einerseits die Befragung strukturiert und andererseits durch die Vorgabe von Fragen die möglichen Antworten einschränkt (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439). Generell begünstigte die Orientierung an dem entwickelten Leitfaden und somit die Vorgabe festgelegter Fragen eine Gleichheit der Interviewsituation in allen drei geführten Gruppenbefragungen (vgl. Schnell et al., 2011, S. 317). Zusätzlich bietet der Leitfaden eine Orientierungshilfe, um wichtige Aspekte des Interviews nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Lamnek, 2010, S. 378). Nach der Ausarbeitung eines provisorischen Interviewleitfadens wurde dieser mit einer Fachexpertin reflektiert. Der Leitfaden wurde daraufhin überarbeitet und in seinen Dimensionen leicht verändert. Als Einstieg wurde eine Frage zu den generellen Erfahrungen bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis gestellt. Weitere Schlüsselfragen bezogen sich auf die Entwicklung der Aufgabenstellungen, die förderlichen/hemmenden Faktoren für die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis, auf die Identifikation von Problemfeldern, auf die Qualität des momentanen Fort- und Weiterbildungsangebotes und auf Hinweise und Ratschläge für Kolleginnen und Kollegen, die bisher noch keinen kompetenzorientierten Unterricht geplant und durchgeführt haben. Zu jeder Schlüsselfrage wurden mehrere Fragen als Zusatzimpulse formuliert, die bei Bedarf als Vertiefung des Gesprächs zum Einsatz kamen.

Es wurde eine teilstrukturierte Interviewsituation gewählt, bei der die Fragen durch den Leitfaden vorgegeben sind, es dem/der Interviewer/in aber frei bleibt, je nach Gesprächsverlauf die Abfolge der Fragen zu variieren (vgl. Schnell et al., 2011, S. 316). Durch diese Vorgehensweise kann das Interview bestmöglich an einen natürlichen Gesprächsverlauf angenähert werden (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 42). In Anlehnung an Bohnsack wurden Fragen nicht an einzelne Personen, sondern an die Gesamtgruppe gerichtet, um keinen

direkten Einfluss auf die Verteilung der Redebeiträge zu nehmen. Durch die Fragestellungen wurden lediglich Themen initiiert (vgl. Bohnsack, 2010, S. 380ff.). Die Fragen wurden hierbei so formuliert, dass sie detaillierte Erzählungen und Erklärungen ermöglichen, indem unter anderem immer wieder nach Praxisbeispielen oder persönlichen Erfahrungen gefragt wurde. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden auf die digitale Aufnahme der Gruppenbefragung sowie auf eine anschließende Transkription der Tonaufnahme hingewiesen. Anonymität wurde zugesichert. Unmittelbar im Anschluss an jede Gruppenbefragung wurde ein Postskript mit Notizen zur jeweiligen Gesprächssituation erstellt.

4.3 Darlegung der Auswertungsmethode

Die Gruppenbefragungen wurden mit Tonband aufgezeichnet. Es erfolgte eine Transkription der Inhalte und eine anschließende inhaltsanalytische Auswertung in Anlehnung an Mayring⁵ mit Hilfe des Software-Programmes MaxQda 2007⁶; einzelne Textpassagen wurden codiert und Kategorien zugeordnet.

Das Kategorienschema wurde zunächst aufgrund der genannten Themenfelder codiert; im Verlauf des Codierprozesses wurde das Kategoriensystem induktiv angepasst und erweitert. Mayring sieht als entscheidende Grundlagen einer qualitativen Inhaltsanalyse eine systematische Vorgehensweise beziehungsweise die Anwendung eines Systems von Kategorien als Zentrum der Analyse, ohne die sich die qualitative Inhaltsanalyse den Vorwurf des Beliebigen gefallen lassen müsste (vgl. Mayring, 2010, S. 28).

Die Auswertung ist dahingehend ausgerichtet, dass sie die bedeutendsten Hauptargumente der Mehrheit erfasst und darüber hinausgehend abweichende Einzelmeinungen oder Äußerungen kleinerer Personengruppen herausarbeitet, da auch oder gerade abweichende Einzelmeinungen Ausgangspunkte für Analysen und Veränderungen darstellen können.

4.4 Zusammensetzung der Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden insgesamt drei Gruppenbefragungen mit jeweils sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen des Reflexionstages zum Teamworkshop „Kompetenzorientiertes Unterrichten an Berufsschulen“ durchgeführt. In Bezug auf die optimale Gruppengröße bei Gruppenbefragungen finden sich in der gängigen Literatur (vgl. Bohnsack, 2010, S. 380ff.; vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 437ff.; vgl. Lamnek, 2010, S. 396-453) kaum bzw. keine einheitlichen Empfehlungen, da diese von der jeweiligen Thematik sowie den geplanten Erkenntniszielen abhängig ist. Als allgemeine Richtschnur empfiehlt Lamnek eine Gruppengröße zwischen fünf und zwölf Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern (vgl. Lamnek, 2010, S. 396). Mit sechs Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern passen sich die hier durchgeführten Gruppenbefragungen gut in dieses Raster ein.

Sämtliche Teilnehmer/innen des Reflexionstages beteiligten sich an der Befragung; es erfolgte somit eine Vollerhebung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die befragten Personen sind von der Thematik des kompetenzorientierten Unterrichts alle in derselben Art und Weise betroffen. Sie gelten an ihren jeweiligen Schulen als Vorreiter/innen bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis. Die Teilnehmer/innen der Gruppenbefragungen haben im Juni 2013 bereits die dreitägige Veranstaltung im Bereich der Fort- und Weiterbildung „Kompetenzorientierter Unterricht an der Berufsschule“ besucht und danach kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis angewandt. Die Teilnehmer/innen können somit von ersten (gesammelten) Erfahrungen berichten. Die Zuteilung der Teilnehmer/innen zu den drei Gruppen wurde im Vorfeld unter den Verantwortungs- und Entscheidungsträgerinnen bzw. Verantwortungs- und Entscheidungsträgern im Bereich kompetenzorientierter Unterricht an Berufsschulen besprochen. Seminarteilnehmer/innen der gleichen Schule wurden in den Gruppenbefragungen voneinander getrennt. Grund für die Trennung war die Befürchtung, dass persönliche Bekanntschaft eventuell zu geringerer Offenheit in der Interviewsituation führen könnte, da Konflikte oder Nachwirkungen über die Gruppenbefragungsdauer hinaus erwartet werden könnten, wie auch Lamnek anmerkt (vgl. Lamnek, 2010, S. 395). Weiters wurde bei der Gruppeneinteilung eine möglichst gleichmäßige Verteilung in Hinblick auf das Geschlecht und die Fachgruppe der Teilnehmer/innen getroffen.

5 Ergebnisse des Forschungsprojekts

5.1 Einflussfaktoren bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis

Im Rahmen des Forschungsprojektes konnten die in der nachfolgenden Abbildung dargestellten Einflussfaktoren auf die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis identifiziert werden:

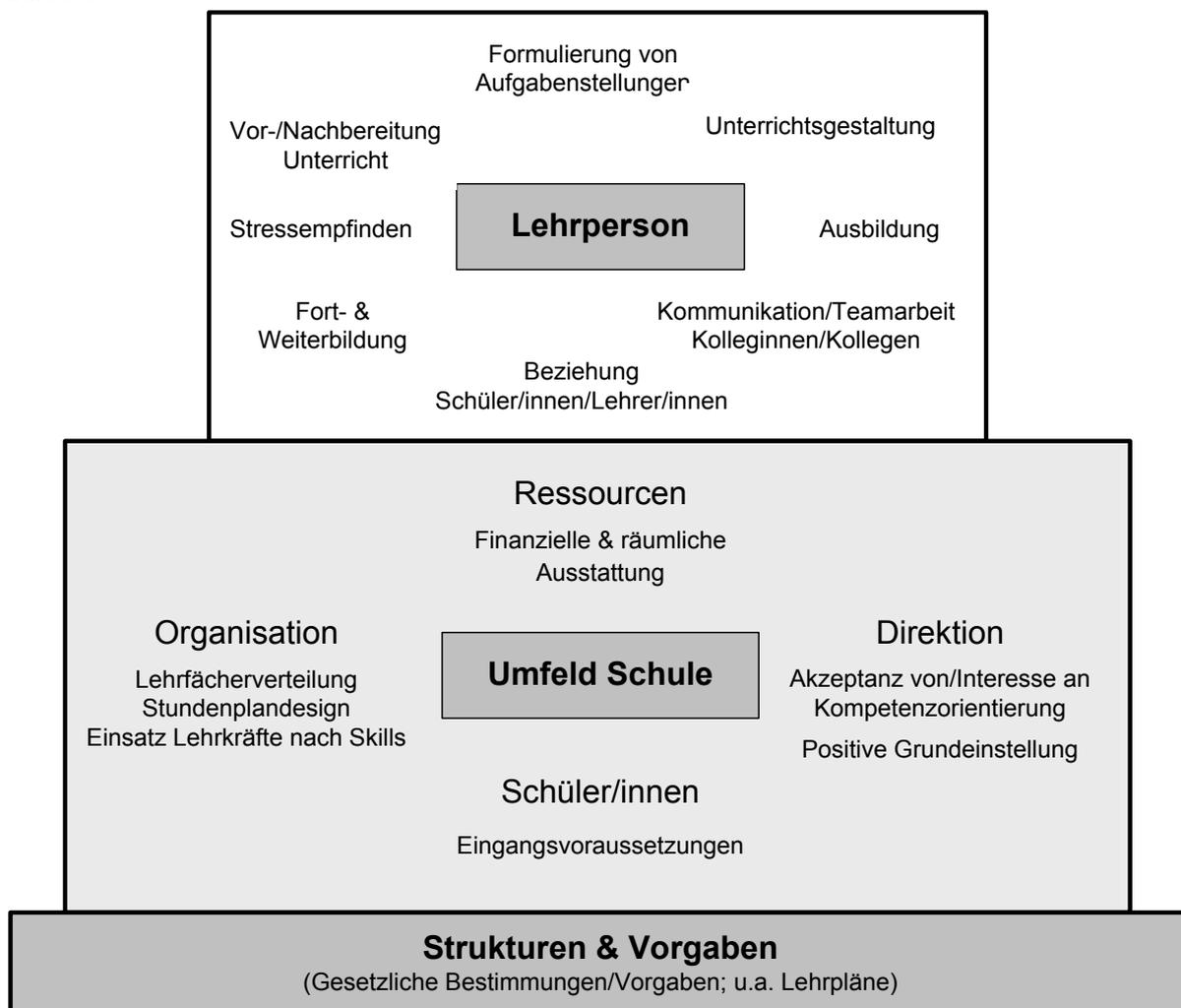


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis.

An der Spitze dieser pyramidenartigen Darstellungsform steht die Lehrperson selbst, die kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis umsetzt. Diese ist eingebettet in das Umfeld Schule, welches wiederum an Strukturen und Vorgaben gesetzlicher Art gebunden ist. Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, spielt die Pädagogische Hochschule mit den Bereichen der Ausbildung bzw. der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Teilbereichen der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis eine entscheidende Rolle. Betont werden muss allerdings, dass das professionelle Umsetzen von kompetenzorientiertem Unterricht laut Aussage der Befragten das Zusammenwirken verschiedenster Personen, Institutionen und hierarchischer Ebenen verlangt.

Von den Befragten wurden zahlreiche Einflussfaktoren identifiziert, die die Lehrperson direkt betreffen. Der am stärksten diskutierte Bereich war der der Kommunikation/Teamarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen. Insgesamt äußerte mehr als die Hälfte der Befragten, Probleme im kommunikativen Bereich vorzufinden. Besonders schwierig gestaltete sich die Kommunikation in Teams, die nicht freiwillig kooperieren, sondern

beispielsweise von der jeweiligen Direktion zusammengestellt wurden. Die Basis für guten kompetenzorientierten Unterricht stellt jedoch ein Team dar, das freiwillig zusammenarbeitet. Auch treten Probleme in der Kommunikation von Lehrerinnen und Lehrern mit hohem und solchen mit geringem Dienstalter auf, da unterschiedliche Unterrichtskonzepte aufeinanderprallen. Das gegenseitige Verständnis fehlt. Abwertende Aussagen sind die Folge. Entscheidend für eine gute Zusammenarbeit im Team sind weiters formell geplante Phasen der Teamarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen; dies ist im Besonderen von Bedeutung für die Erarbeitung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen. Diese Aufgabenstellungen müssen laut Meinung der Befragten exakt formuliert sein, da es andernfalls zu einer Überforderung der Schüler/innen kommt. Die Schüler/innen sind kompetenzorientierten Unterricht teilweise noch nicht gewohnt und vor allem leistungsschwächere Schüler/innen sind auf klar formulierte Aufgabenstellungen angewiesen. Exakte Aufgabenstellungen sind außerdem von vordergründiger Bedeutung, da kompetenzorientierter Unterricht mehr Zeit in Anspruch nimmt als herkömmlicher, stark Lehrer/innen-zentrierter Unterricht und daher die Basis dieses Unterrichts gut erarbeitet sein muss. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung führten die Befragten an, den Unterricht ganz allgemein flexibler gestalten zu müssen. Umfangreichere Projektarbeiten müssen einfließen und es muss bei der Gestaltung des Unterrichts zu einer stärkeren Orientierung an der Praxis und einem Weggehen von reinen Wissensfragen kommen. Etwa ein Drittel der Interviewten gab an, dass der Vorbereitungsaufwand außerhalb des Unterrichts für die Lehrer/innen stark gestiegen ist, der Unterricht selbst aber entspannter abläuft und geringere Belastungen für Lehrer/innen und Schüler/innen mit sich bringt. Ohne intensive Vorbereitung und Nachbereitung ist kompetenzorientierter Unterricht nicht möglich. Schlussendlich hängt die erfolgreiche Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht auch davon ab, wie gut der Aufbau einer förderlichen, auf Kooperation beruhenden, konstruktiven Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung gelingt.

Einflussfaktoren auf der Ebene der Lehrperson stehen in engem Zusammenhang mit solchen auf der Ebene des Umfelds Schule. Unter anderem ist eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung nur unter geeigneten organisatorischen Rahmenbedingungen (unter anderem wurden hier eine gut abgestimmte Lehrfächerverteilung, eine effiziente Organisation von räumlichen Ressourcen oder die Möglichkeit, Unterrichtseinheiten zu blocken, genannt) durchführbar. Eine Lehrfächerverteilung beziehungsweise ein Stundenplandesign, das fächerübergreifendes und kompetenzorientiertes Arbeiten unterstützt, ist von grundlegender Bedeutung. Die Schule soll weiters die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen prüfen, sodass im Falle sehr heterogener Voraussetzungen auf diese Unterschiede speziell im Rahmen der Kompetenzorientierung eingegangen werden kann. Unerlässlich für die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis ist eine positive Grundeinstellung der Direktion. Das Interesse beziehungsweise die Motivation, Kompetenzorientierung einzuführen, muss von der Direktion ausgehen und von dieser gefördert werden. Ein Bottom-up-Ansatz ist im Fall der Einführung der Kompetenzorientierung zum Scheitern verurteilt, da Freiräume für die Lehrpersonen geschaffen werden müssen, um kompetenzorientierten Unterricht zu ermöglichen. Ein weiterer Einflussfaktor, der von besonders hoher Bedeutung ist, ist der der Ressourcen an Schulen. Bei diesem Einflussfaktor wurde außerdem laut Angabe der Befragten großer Änderungsbedarf gesehen. Die Mehrheit der befragten Personen führte an, nicht genügend räumlichen Spielraum zu haben, nicht genügend Literatur für Recherchetätigkeiten im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts vorzufinden, kein ausreichendes technisches Equipment und ganz allgemein nicht genügend finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu haben.

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass die Befragten die Erfolgsfaktoren für eine gelungene Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der schulischen Praxis schwerpunktmäßig im Einflussbereich des Umfelds Schule sehen. Eine ausreichende Ressourcenausstattung der Schulen steht dabei an der Spitze der Nennungen.

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass klare Strukturen und Vorgaben von Bedeutung für die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis sind, da so Unsicherheiten vermieden werden. Klare Strukturen und Vorgaben beginnen dabei bei einer exakten Definition der Kompetenzorientierung und enden bei gesetzlichen Bestimmungen. Exakte Informationen und Vorgaben in juristischen Belangen sind dabei besonders entscheidend, um gesetzeskonformen kompetenzorientierten Unterricht sowie eine gesetzeskonforme Leistungsbeurteilung im Rahmen der Kompetenzorientierung sicherzustellen.

5.2 Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen

Generell kann angemerkt werden, dass die an der Pädagogischen Hochschule Steiermark angebotenen dreitägigen Teamworkshops zum Thema „Kompetenzorientiertes Unterrichten an Berufsschulen“ in Verbindung mit dem Reflexionstag als wichtiges und unterstützendes Angebot in Hinblick auf die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der schulischen Praxis gesehen wurden. Die Veranstaltung wurde inhaltlich von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als sehr gut beurteilt. Die Grundstrukturen des kompetenzorientierten Unterrichts wurden in dieser Fortbildung ausreichend erarbeitet. Das Fortbildungsangebot ist motivierend und als Impuls gut gelungen. Ein weiterer Reflexionstag etwa ein Jahr nach Abhaltung des Teamworkshops wurde von den Befragten angeregt. Diskutiert wurde ebenfalls die Ausweitung des Teilnehmer/innen-Kreises des Teamworkshops. Eine zumindest partielle Anwesenheit der Direktorinnen und Direktoren beim Teamworkshop wurde von den Befragten als sinnvoll erachtet. Durch die Einbeziehung möglichst aller Hierarchieebenen einer Schule im Rahmen der Teamworkshops können unter anderem Probleme bei der praktischen Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden.

Zusätzliche Unterstützungsangebote einer Pädagogischen Hochschule können laut Angabe der Befragten die Begleitung der Lehrpersonen durch Coaching-Angebote oder die Förderung von Erfahrungsaustausch unter den Lehrpersonen beispielsweise durch Hospitationen im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts mit anschließenden Reflexionsphasen sein. Ebenso wurde ein intensiviertes Angebot im Bereich der Vermittlung juristischer Informationen zum Thema Kompetenzorientierung als notwendig erachtet, beispielsweise in Bezug auf die Leistungsbeurteilung im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts. Vorgeschlagen wurde, juristische und weitere Informationen zur Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis im Rahmen eines Schilfs zu vermitteln.

Weiters gaben die Befragten an, dass eine bestmögliche Unterstützung durch die Pädagogische Hochschule voraussetze, dass zwischen den für die Fort- und Weiterbildung zuständigen Institutionen ein Informationsfluss bzw. -austausch stattfindet, um konträre Mehrfachinformationen an Teilnehmer/innen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu vermeiden. Konträre Informationen im Bereich Kompetenzorientierung sind laut Angabe der Befragten zum Teil vorgekommen und sorgten für Verwirrung.

6 Zusammenfassung/Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen des Projektes

Die Gruppenbefragung bewährte sich als ideale Methode, um Veränderungsprozesse bei Fort- und Weiterbildungsangeboten zu generieren. Alternativ könnten weitere Methoden vorzugsweise im Bereich der qualitativen Verfahren zum Einsatz kommen.

Als quantitatives Instrument zur Generierung von Veränderungsprozessen liegt unter anderem die Fragebogenerhebung laut Hochschul-Evaluierungsverordnung (HEV) vor. Diese zielt im Bereich der Pädagogischen Hochschule Steiermark schwerpunktmäßig auf eine Bewertung der Lehrenden, der Organisation und der Rahmenbedingungen, den Kompetenzerwerb durch die Veranstaltung sowie auf die Zufriedenheit mit der Veranstaltung ab. Im Rahmen dieses Projekts sollte jedoch zusätzlich zu dieser routinemäßigen Erhebung eine Methode herangezogen werden, durch die vertiefende Informationen über Einstellungen und Meinungen in Hinblick auf ein konkretes Thema, die Kompetenzorientierung, erhalten werden können. Der Einsatz der Gruppenbefragung erwies sich als äußerst erfolgreich zur Gewinnung von Rückmeldungen als Ausgangspunkt eines Change-Managements beziehungsweise eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

Die folgende Abbildung fasst die aus diesem Forschungsprojekt gewonnenen beziehungsweise aus ihm abgeleiteten Parameter zur Optimierung der Unterstützungsleistungen im Bereich Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen zum Thema Kompetenzorientierung zusammen.

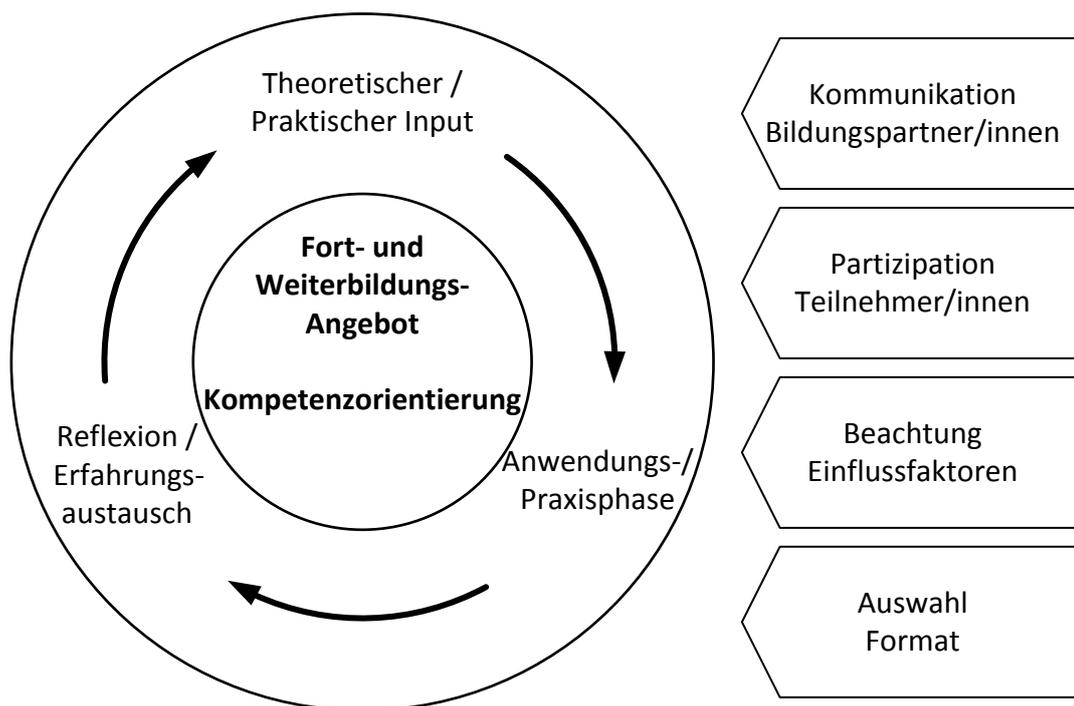


Abbildung 2: Optimierung der Unterstützungsleistungen der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen im Bereich Kompetenzorientierung.

Ganz allgemein sollte ein breit aufgestelltes Angebot im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts vorliegen, das einerseits entscheidende Basisinformationen vermittelt und andererseits auf Möglichkeiten der Reflexion und des Erfahrungsaustausches fokussiert. Angebote wie ein dreitägiger Teamworkshop in Kombination mit einem Reflexionstag sind aufgrund ihres Formates kurzfristigen „One-Shot-Veranstaltungen“ vorzuziehen. Auch Lipowsky bemerkt hierzu, dass kurze, inhaltlich wenig verbundene und isolierte Angebote häufig nur Oberflächenmerkmale von Unterricht thematisieren (vgl. Lipowsky, 2011, S. 412). Längerfristige und inhaltlich abgestimmte Angebote würden laut Fuchs eine stärkere Bindung der theoretischen Inhalte an die berufliche Realität erreichen (vgl. Fuchs, 2010, S. 38). Aus der Analyse von insgesamt 72 Studien (vgl. Timperley, Wilson, Barrar, Fung, 2007 zit. nach Hattie, 2009, S. 120f.), die die Wirkung von Fortbildung auf die Entwicklung der Schülerleistungen beurteilen, werden sieben Bereiche für eine erfolgreiche Fortbildung identifiziert. Einer dieser Bereiche ist das Angebot von Lernmöglichkeiten für Lehrer/innen, die einen längeren Zeitraum umfassen. Weitere Bereiche sind unter anderem die aktive Beteiligung der Teilnehmer/innen am Lernprozess oder das Vorhandensein einer Schulleitung, die die Möglichkeiten zu lernen unterstützt. Aus den Befragungen ging weiters hervor, dass in der Praxis auftretende Probleme von den Befragten häufig auf fehlende oder fehlgeschlagene Teamarbeit zurückgeführt wurden. Ein breites Angebot im Bereich Teamarbeit wird daher auch aus dem Aspekt der Förderung der Kompetenzorientierung als notwendig erachtet. Ebenso wird die Durchführung von Unterrichtshospitationen inklusive einer von der Pädagogischen Hochschule begleitenden und gelenkten Reflexionsphase als gute Möglichkeit der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis erachtet. Ganz allgemein sollte viel Wert auf die Wahl der geeigneten Formate von Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Kompetenzorientierung gelegt werden. Eine Schilf bietet zum Beispiel den Vorteil, eine ganze Schule und somit sämtliche Hierarchieebenen in den Informationsfluss mit einzubeziehen. Auf der anderen Seite sollten auch schulübergreifende und eventuell auch schulartenübergreifende Angebote gestellt werden, um möglichst breite Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis zu erlangen. Bei der Zusammenstellung des Angebotes der Fort- und Weiterbildung ist allerdings die momentan recht angespannte budgetäre Situation der Pädagogischen Hochschulen zu berücksichtigen.

Aus den Befragungen ging eindeutig hervor, dass die Pädagogische Hochschule mit ihrem Bildungs- und Fortbildungsangebot nur in Teilbereichen die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis beeinflussen kann. Von besonders entscheidender Bedeutung ist zusätzlich das Umfeld Schule selbst, in dem die Kompetenzorientierung durch Lehrer/innen direkt umgesetzt wird. Bemerkenswert muss, dass auch das

Umfeld Schule von den Pädagogischen Hochschulen mitgestaltet wird, da unter anderem Fortbildungsangebote oder Schulentwicklungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschulen zu Veränderungen beitragen. Im Rahmen des hier beschriebenen Projekts wurden die Ergebnisse in Bezug auf die Einflussfaktoren bei der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der Schulpraxis sowie die Unterstützungsmöglichkeiten von Seiten der Fortbildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark analysiert, interpretiert und im Dialog mit allen Verantwortungs- und Entscheidungsträgern – unter anderem auch mit den Schulleitungen – diskutiert. Zukünftige Veränderungen und Ziele wurden vereinbart, Maßnahmen zur Zielerreichung beschlossen und teilweise bereits umgesetzt.

Durch die Rückmeldungen aus der Befragung konnten zahlreiche Anstöße für eine qualitative Weiterentwicklung des momentanen Angebotes sowie Vorschläge für zukünftige Angebote gewonnen werden. Um die Qualität von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der Kompetenzorientierung und auch darüber hinausgehend laufend zu entwickeln, sollte großer Wert auf die Partizipation der Teilnehmer/innen gelegt werden. Ein möglichst unterstützendes Angebot von Seiten der Pädagogischen Hochschule setzt voraus, dass die Teilnehmer/innen einer Veranstaltung in deren Gestaltung und Durchführung miteinbezogen werden. Rückmeldungen der Teilnehmer/innen sollten weiterhin intensiv genutzt werden, um qualitative Weiterentwicklungen in Gang zu setzen. Im Bereich der Kompetenzorientierung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurden beispielsweise die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen dazu genutzt, Maßnahmen zur inhaltlichen Anpassung der Lehrveranstaltung „Kompetenzorientiertes Unterrichten an Berufsschulen“ zu beschließen und diese im nächsten Fortbildungszyklus umzusetzen.

Beginnend bei der Planung einer Fortbildungsveranstaltung sollten die Einflussfaktoren im Bereich der praktischen Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht Beachtung finden. Wenn sämtliche Aspekte der Kompetenzorientierung bei der Planung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildungsveranstaltung miteinbezogen werden, kann der Theorie-Praxis-Transfer einer Veranstaltung verbessert werden.

Von entscheidender Bedeutung ist, dass eine begleitende Forschungsmaßnahme wie die hier beschriebene nicht den Endpunkt darstellt, sondern den Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen bildet. Nur so gelingt eine Verknüpfung von Forschung und Praxis.

7 Fazit

Laut Fritz & Staudecker stellt kompetenzorientierter Unterricht die Voraussetzung dafür dar, dass berufliche (Problem-)Situationen selbstständig bewältigt werden können. Die zentralen Akteure für die Etablierung und Weiterentwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht sind ihrer Meinung nach die Lehrer/innen an den berufsbildenden Schulen in Österreich. Nur unter der Bedingung, dass das professionelle Selbstverständnis der Lehrer/innen die Idee der Kompetenzorientierung beinhaltet, kann es auf lange Sicht zu einer Stärkung der Kompetenzorientierung und damit zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens kommen (vgl. Fritz & Staudecker, 2010, S. 9). Die Etablierung eines breiten und passgenauen Angebotes im Bereich der Kompetenzorientierung zur Unterstützung der Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht in der schulischen Praxis kann somit als Maßnahme der Qualitätsentwicklung einer Pädagogischen Hochschule im Bereich der Fort- und Weiterbildung gesehen werden.

Literatur

BIFIE (2011). Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.

Bibliographisches Institut GmbH. (2014). Duden online. Verfügbar unter:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> [27.05.2014].

BMUKK (2012a). Bildungsstandards in der Berufsbildung. Verfügbar unter:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_18.12.2012.pdf [25.06.2014].

- BMUKK. (2012b). Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen - Grundlagenpapier. Verfügbar unter: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf [18.04.2014].
- Bohnsack, R. (2010). Gruppenbefragung. In: U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.). Qualitative Forschung - Ein Handbuch, S. 369-384. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bortz, J., Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh D. (2010). CLIL – Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 437-453. Weinheim und München: Juventa.
- Fritz, U., Paechter, M., Slepcevic-Zach, P. & Stock, M. (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. In: M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer (Hrsg.). Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten, S. 288–303. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fritz, U. & Staudecker, E. (2010). Bildungsstandards in der Berufsbildung. Wien: Manz Verlag.
- Fuchs, V. (2010). Trainingsevaluation – Nachhaltigkeit von Schulungsmaßnahmen im IT-Sektor. Hamburg: Diplomica.
- Fulantelli, G. & Oprea, L. (2011). Preparing the teachers for a competence-based education system. Verfügbar unter: http://www.adam-europe.eu/prj/5936/prj/Sloop2desc_book.pdf [04.06.2014].
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.
- Helfferich, C. (2009). Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2011). Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. München: Oldenbourg.

Schott, F. & Ghanbari, S.A. (2012). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Münster: Waxmann Verlag.

Seel, A. & Wohlhart, D. (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. In: M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.). Kompetenzorientierter Unterricht: Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, S. 304–318. Weinheim und Basel: Beltz.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I.Y.Y. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Bethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen G. (Hrsg.). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung, S. 21-33. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weiglhofer, H. (2013). Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?4dzgm2 [04.06.2014].

Weinert, F.E. (2002). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; jetziges BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen.

² Die Ausbildungsordnungen der Lehrberufe sind unter <http://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/> abrufbar.

³ Die Lehrpläne der Berufsschulen sind über die Homepage der Berufsbildenden Schulen in Österreich unter <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=7&theme=Lehrpl%c3%a4ne:%20Berufsschulen> oder über <http://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/> abrufbar.

⁴ HEV: Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Evaluierungen und das Qualitätsmanagement an Pädagogischen Hochschulen. BGBl. II Nr. 214/2009. Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006350> [24.06.2014].

⁵ Mitbegründer der qualitativen Inhaltsanalyse.

⁶ Weltweit führende Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse von unstrukturierten Daten; weitere Informationen verfügbar unter: <http://www.maxqda.de/produkte/maxqda> [02.07.2014].